

# EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE



## Investigación en el aula y nuevas tecnologías



# PAUTE EN

## REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

40 años dedicados a la Educación, la Pedagogía y la Cultura. Orgullosamente somos un referente en el movimiento pedagógico nacional. Gracias a nuestra red de distribución llegamos bimestralmente a las principales ciudades del país y municipios intermedios. Tenemos nuestro nicho natural entre profesores, estudiantes de educación y profesionales en diversas áreas tales como humanidades, psicología, sociología.



**Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente**



[www.facebook.com/revistaeducacionycultura](http://www.facebook.com/revistaeducacionycultura)

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - [direccioncomercialrevista@fecode.edu.co](mailto:direccioncomercialrevista@fecode.edu.co)  
<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

# MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Bogotá,  
16 y 17 de noviembre  
de 2022



**La educación como eje de transformación social.**

**Presentación de Experiencias Pedagógicas Alternativas.**

Secretaría de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos



## Revista Educación y Cultura No. 146

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711  
Bogotá, D.C., Colombia  
www.fecode.edu.co



**INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN  
PARA AMÉRICA LATINA**

Impresión  
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

Revista Educación y Cultura  
Distribución y suscripciones  
Calle 35 no. 14-55  
Teléfonos 2453925 Ext. 104  
Línea gratuita: 01-8000-12-2228  
Celular: 315 529 9515  
Telefax: 232 7418  
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico  
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

## Comité Ejecutivo



**Presidente**  
Carlos Enrique Rivas Segura  
Director Revista Educación y Cultura



**Secretario de Seguridad Social y Pensional**  
Luis Armando Aux Ayala



**Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos**  
Fabio Manuel Herrera Martínez



**Primer Vicepresidente**  
Christian Rey Camacho



**Secretario de Relaciones Internacionales**  
Nelson Javier Alarcón Suárez



**Secretaria de Organización y Educación Sindical**  
Isabel Olaya Cuero



**Segunda Vicepresidenta**  
Martha Rocío Alfonso Bernal



**Secretario de Prensa**  
Miguel Antonio Camacho Ramírez



**Secretario de Cultura, Recreación y Deportes**  
Edgar Romero Macías



**Secretario General**  
William Velandia Puerto



**Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad**  
María Eugenia Londoño



**Tesorero**  
Omar Enrique Arango Jiménez



**Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos**  
Victor Manuel Cabrera Vásquez



**Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos**  
Luis Edgardo Salazar Bolaños



**Fiscal**  
Domingo José Ayala Espitia

## Comité Científico



**Larry Kuehn**  
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



**Silvio Sánchez Gamboa**  
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas. Brasil.



**Juan Arancibia Córdoba**  
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México —UNAM



**Armando Zambrano**  
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



**Luis Huerta-Charles**  
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



**Marco Raúl Mejía**  
Doctorado Programa Interdisciplinaria Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



**Libia Stella Niño Z.**  
Dr. En Educación  
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



**Julio César Carrión Castro**  
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá.



**Diana María López Cardona**  
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica — CTERA-, Argentina.



**Carlos Alberto Quintero Cano**  
Doctor en Investigación Educativa de la Universidad de Sevilla. España. Magister en Educación de Adultos.

## Comité Editorial



**Alfonso Tamayo Valencia**  
Editor  
CEID



**Víctor Manuel Cabrera Vásquez**  
Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos



**Marco Rojas Medina**  
Corrección de estilo



**Miguel Ángel Pardo Romero**  
Director CEID



**John Ávila Buitrago**  
CEID



**Clara Rueda Hernández**  
Secretaría Revista



**Luis Alonso Londoño Zapata**  
Secretario CEID



**José Hidalgo Restrepo Bermeo**  
CEID



**Mauricio Suárez Acosta**  
Diseño, diagramación e ilustraciones



**Katherine Tobón Vera**  
CEID



**Giovanny Rojas Morales**  
CEID

# Contenido

## 4 CARTA DEL DIRECTOR

## 5 EDITORIAL

## 6 AGENDA

### TEMA CENTRAL

- 8 Aulas Media. Una apuesta alternativa para disminuir las barreras de comunicación en el aula  
*Pablo Andrés Sánchez Camacho*
- 12 En mi institución se habla con las manos  
*Paola Andrea Caicedo Lozano, Daniel Francisco Fuentes Báez, Nohora Elena Santamaría Ordoñez y Yolanda López Herrera*
- 17 Estrategias pedagógicas para la mediación de las TIC, en la enseñanza de las matemáticas, en la Educación Media  
*Ever Mejía Leguía, Edwin Angarita y Ana Morales*
- 24 El aula virtual como herramienta de apoyo docente para una educación inclusiva y de alta calidad  
*Leonardo Martínez Ortega*
- 30 Aprender para enseñar, una experiencia significativa en realidad aumentada  
*Edwar Yesid Peña, Jorge Andrés Herrera y Winston Ronaldo Quiroga*

### INVESTIGACIÓN

- 34 Pensamiento y análisis matemático en estudiantes rurales a través de la etnomatemática mediados por tecnologías  
*Kenny Arévalo Avendaño*

### INTERNACIONAL

- 44 VI Encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano  
*Víctor Manuel Cabrera Vásquez*

### PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

- 46 El movimiento pedagógico en el Amazonas trifronterizo desde el encuentro regional de experiencias pedagógicas, profesora Gabriela Marín  
*Jorge Enrique Picón Acuña*
- 48 El Programa de Alimentación Escolar (PAE): un plato público usurpado  
*Nathalia Valderrama Bohórquez*
- 54 LA EPJA: retos y tensiones en el marco del estado social de derecho  
*Martha Elena Royá Maradey*
- 57 Cátedra Normalista Interinstitucional: un espacio de resignificación, voz a quienes desde su acción reflexiva rememoran el pensamiento de Paulo Freire.  
*Yudí Astrid Munar Moreno*
- 61 IX Asamblea Pedagógica Distrital  
*Annie Meza. Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación - ADE*
- 62 El sujeto maestro y su devenir histórico-político. Una mirada desde el Movimiento Pedagógico hasta las redes de maestros  
*Mauricio Riaño Alba*
- 69 Relaciones y posibilidades pedagógicas entre la Prueba Saber y las prácticas de evaluación en el aula de los profesores del área de Ciencias Sociales  
*Ibette Correa Olarte. Grupo Evaluando-nos de la Universidad Pedagógica Nacional*

### CULTURA

- 75 El fotógrafo de Minamata y la imagen del dolor  
*Edgar Torres Cárdenas*

## 77 HUMOR

## 78 QUÉ LEER

### Unirnos a la fiesta de la democracia

“Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo” esta frase, atribuida a A. Einstein, viene como anillo al dedo cuando pensamos en los retos que enfrenta el sistema educativo después de la crisis de la pandemia, después de la movilización social y particularmente, frente al nuevo gobierno.

La pandemia mostró la debilidad de la política educativa desde la educación inicial hasta la educación superior y también fue la oportunidad, para que los maestros y maestras del país sacaran fuerzas desde sus propios contextos de desigualdad y violencia para imaginar y crear múltiples formas y estrategias pedagógicas y didácticas que sostuvieron los procesos de enseñanza y de aprendizaje vinculando a los padres de familia, utilizando las nuevas tecnologías e inventando nuevas formas de evaluación que superaron de hecho las autoritarias evaluaciones por pruebas estandarizadas.

El MEN se limitó a prescribir el uso de medios digitales y empacar vino viejo en odres nuevos, vale decir, exigiendo reproducir los contenidos de un currículo único en las plataformas disponibles sin siquiera imaginar las consecuencias de esta estrategia que convirtió en fin de la educación lo que simplemente es un medio de comunicación e información. Aunque todos sabemos que ni siquiera esto lo hizo bien ya que los recursos para ampliar la conectividad nunca llegaron.

La movilización social como expresión del malestar del pueblo al que se le llenó la copa cuando el gobierno de Duque dio la espalda a las justas peticiones de todos los sectores, judicializó la protesta y señaló de vándalos y subversivos a quienes indignados exigían justicia social y cumplimiento de los derechos constitucionales, fue un campo de emergencia de un nuevo sujeto político, colectivo y fuerte que es preciso leer como expresión de la necesidad de un cambio en la orientación del estado.

Estos dos acontecimientos sirven, entre otros, para comprender el respaldo total del magisterio y de su organización Fecode a la propuesta política del Pacto Histórico.

Es hora entonces de unirnos a la fiesta de la democracia y plantear con fuerza la propuesta que el Movimiento Pedagógico ha venido construyendo desde hace 40 años y que se articula bien con las propuestas del nuevo gobierno en educación: defensa de lo público -recuperación de la dignidad del maestro y la maestra como trabajadores de la cultura- vigencia de la Ley 115 del 94 -posicionamiento emancipador y crítico desde la pedagogía como el saber propio- financiación adecuada para el cierre de las profundas brechas entre lo privado y lo público, entre lo rural y lo urbano, entre los banqueros y las necesidades sociales de justicia y paz que reclaman los excluidos de siempre.

La celebración de los 40 años del Movimiento Pedagógico, el compromiso de Fecode con la realización del III Congreso Pedagógico Nacional, el fortalecimiento de los CEID Nacional y Regionales y la consolidación de la Revista Educación y Cultura como patrimonio pedagógico del magisterio nacional, son avances muy importantes para decir al nuevo gobierno que no parten de cero en política educativa y que cuentan con los 330.000 maestros de nuestra federación para apoyarla.

Pero es hora ya de superar los daños colaterales que la política neoliberal y la negligencia del gobierno Duque tuvo en el sistema educativo, impulsando los diálogos regionales y poniendo las condiciones para la construcción de una nueva política pública en educación. “Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo” decimos al oído del Ministro de Educación.

**Carlos Enrique Rivas Segura**  
Presidente de FECODE

## Investigación en el aula y uso de nuevas tecnologías: repensar filosófico en ciencia, tecnología y NTIC

**D**esde la Secretaría de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos presentamos un fraternal y solidario saludo para el magisterio colombiano.

Continuando con la divulgación de las prácticas pedagógicas de aula, se ha propuesto en la edición 146, centrar su atención en el reconocimiento de los saberes y prácticas de aula que se vienen realizando como expresión de la reflexión permanente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos sociales. Y por otra parte, las diferencias económicas que dificultan el cumplimiento de la educación como derecho.

Con base en lo anterior, los maestros y maestras siguen produciendo experiencias pedagógicas alternativas, muy diferentes a las prescripciones oficiales de currículo único centrado en los estándares de competencias y en derechos básicos de aprendizaje.

Por lo tanto, en esta edición se presentan temas como la comunicación en el aula, la educación inclusiva, el uso de las NTIC en la enseñanza de las matemáticas, el aula virtual como herramienta de apoyo docente y el uso del YouTube para innovar en el desarrollo de procesos de aprender enseñando y usar la realidad aumentada. Experiencia en perspectiva de análisis frente a las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (NTIC) que fueron apropiadas como herramientas, instrumentos y artefactos que permitieron el desarrollo de proceso en la enseñanza, partiendo de la ubicuidad de los aprendizajes.

En efecto, es pertinente mantener la discusión de las ventajas y desventajas para continuar la educación en casa y garantizar la enseñanza y el aprendizaje por estos medios que pueden deshumanizar al sujeto actor y agente activo de sus aprendizajes. Surge la pregunta, Pero, ¿es esto es así de sencillo? ¿Basta una prescripción o norma para que se produzca una articulación didáctica innovadora entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje por el solo hecho de pasarlos a una plataforma digital?

En este sentido, los artículos de esta edición muestran el análisis e interpretación de los eventos experimentales donde interactúan las herramientas tecnológicas y la

didáctica como ayuda en los enfoques pedagógicos. Así entonces, el proceso investigativo estudia las variables del potencial que esto representa para superar barreras técnicas, semánticas y de percepción en la comunicación en el aula, es decir, el maestro-actor y el estudiante-activo que redimensiona -conocimiento y diálogo- entre diferentes lenguajes, así como señalando la necesidad de superar espacios y tiempos en los procesos con ayudas virtuales.

Por consiguiente, la reflexión fundamental aquí es comprender ¿qué es el aprendizaje?, porque sin propósitos de formación, sin una estrategia didáctica que piense los procesos de aprendizaje y sin una pedagogía que guíe la enseñanza y su evaluación, el uso de los medios digitales no tiene sentido ni significado en el campo de la educación.

Finalmente, los escenarios presentados en esta edición de experiencias alternativas en el quehacer docente se toman como referente, en lo cual, los lleva a adoptar estrategias que redundan en oportunidades. Así mismo, la investigación es reveladora de la actividad docente investigativa en entornos y contextos de enseñanza y aprendizaje que permiten redimensionar las variables creadas en los diferentes eventos haciendo de ellos un proceso que pasa de lo empírico a validaciones teórica sistemáticas en los procesos de demostración y teorización científica, es decir, base del reconocimiento y descubrimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar de acuerdo a la sociedad del conocimiento.

De esta manera, la conmemoración de los 40 años del Movimiento Pedagógico y la celebración del III Congreso Pedagógico Nacional en el 2023, serán espacios privilegiados para profundizar en el análisis de esta temática y proponer al gobierno una financiación adecuada de las nuevas tecnologías para superar la brecha digital.

**Víctor Manuel Cabrera Vásquez**  
Secretario de Asuntos Educativos,  
Pedagógicos y Científicos de FECODE

## 6 AGENDA

### Conclusiones Junta Directiva Nacional



Medellín, 7 de octubre 2022

El pasado 7 de octubre, en la ciudad de Medellín, junto a sus 34 sindicatos filiales se realizó la Junta Directiva Nacional, con el llamado a lista y presentación del orden del día. Responden 85 asistentes. Se presentaron informes de Presidencia, Juegos Deportivos y Encuentro Folclórico y Cultural Docente, salud y derechos humanos. Junto con el análisis, tareas y decisiones, se aprobaron las siguientes conclusiones:

- Rechazo a la estigmatización, amenaza y extorsión a los docentes; se debe revisar el tema porque los estudios no se hacen a tiempo y en la mayoría de los casos, el nivel de riesgo queda en ordinario, haciendo presentación en las Secretarías de Educación, sin que haya soluciones. Fortalecer la denuncia frente a la difícil situación de conflicto que se vive en muchas zonas del territorio nacional e intervenir frente a la violación sistemática de derechos humanos.
- Respecto a la planta de personal de trabajadores de la educación, nombramiento de docentes, directivos docentes y administrativos atendiendo a las necesidades de las instituciones y centros educativos; por tanto, se exige que se detengan los procesos de racionalización que se adelantan en muchas regiones y se garantice el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes.
- Rechazar los procesos de privatización de la educación pública que se hacen vía concesión, administración del servicio e intermediación y que se compren los predios y/o se adelanten los procesos de titulación de predios.
- Exigir respeto y garantías al derecho a la vida y al trabajo en condiciones dignas y seguras; y al debido proceso, ante la arremetida de denuncias infundadas a los maestros y maestras por temas de acoso sexual conforme a la Directiva No. 01 del 4 de marzo de 2022, al igual que un incremento del bullying, matoneo y agresiones en su contra.
- Rechazar a las tensiones, los ambientes no propicios y la sobrecarga laboral derivadas de la imposición de tareas que no son de los maestros como cuidar grupos en ausencia de docentes, distribución del PAE, la imposición de la jornada única sin condiciones y una jornada laboral distinta a la consagrada en la norma.
- La situación de la prestación del servicio de salud es un problema de orden nacional por el incumplimiento del contrato; no hay plan de mejoramiento y se debe exigir al gobierno que, como responsables con la fiduciaria, se comine a los prestadores a cumplir con lo firmado. Se revise el tema del hogar de paso para los nuevos departamentos y que se atienda como corresponde el problema de salud mental de los maestros y maestras que se ha incrementado de manera alarmante.

No se está de acuerdo con la prórroga a los contratos actuales, pero ante la falta de alternativas, se deben plantear condiciones para que los operadores cumplan. En este sentido, se debe convocar de manera urgente a los veedores de salud para que se informe el estado del proceso para la próxima contratación, el proyecto de modificación de los lineamientos, pliego y manual de contratación, para que en este nuevo proceso se reglamenten cláusulas que permitan la sanción al operador por su incumplimiento. Por estas razones, se reafirman las facultades al Comité Ejecutivo para que se convoque a un paro de 24 horas en defensa de la vida, contra la desatención e inoportunidad en la prestación del servicio de salud para los educadores y sus familias.

- Exigir al gobierno nacional, a la Fiduprevisor y a las diferentes instancias gubernamentales, que no haya más dilación en el reconocimiento y pago oportuno de las prestaciones sociales, que deben ser canceladas con oportunidad al magisterio. Atender la particularidad de los nuevos departamentos por la falta de conectividad.
- Acompañar el trabajo de los etnoeducadores, interlocutar con las autoridades indígenas y exigir del Estado garantías para su desempeño, el respeto por la vida, la estabilidad laboral y mediar para el respeto de sus derechos; así como la aplicación de la SU 245. De igual manera, acompañar a los educadores que ganaron el concurso en los territorios en zonas de posconflicto, quienes son amenazados por diversos actores armados, con situaciones difíciles para sus traslados, en el respeto de sus derechos y su estabilidad laboral.
- Se efectuó la prueba para los docentes del Decreto 882 en el departamento del Norte de Santander en donde no la alcanzó a superar ni el 40%, lo que se traduce en una problemática social para los docentes que allí laboraban y donde el gobierno nacional se comprometió a buscar solución a esta población, para lo cual, Fecode debe estar atento a su cumplimiento.
- Exigir al Ministerio de Educación Nacional agilizar los procesos de convalidación de títulos obtenidos con universidades extranjeras y analizar posibilidades de homologación con IES públicas.
- Exigirle al Gobierno se ordene a las Entidades Territoriales Certificadas en educación, las garantías para el ejercicio de la actividad sindical, el otorgamiento de los permisos y comisiones y la activación de las Juntas y Foros Educativos.
- Enviar a las regiones documentos como el proyecto de nuevo Estatuto de Dignificación de la Profesión Docente y el nuevo pliego de condiciones para la contratación en salud, con el objetivo de que sean estudiadas, analizadas, retroalimentadas y recibir aportes, observaciones.
- Realizar las actividades incluidas en el plan de trabajo, como son la conmemoración de los 40 años del Movimiento Pedagógico, la XXI Asamblea General Federal, el Congreso Pedagógico, las actividades de las secretarías y la preparación del Pliego de Peticiones.

- Se debe retomar con el gobierno el cumplimiento de acuerdos, la mesa de alto nivel para la reforma constitucional, la materialización del curso de los 8.000 con la solución de problemas presentados con el ICETEX y la convocatoria de la próxima cohorte, la reactivación de la comisión Tripartita, el tema de la jornada laboral, Jornada Única, salud y prestaciones, bienestar y la derogatoria de la resolución 3842 del 18 de marzo de 2022, manual de funciones, requisitos y competencias para directivos docentes y docentes. Revisar el tema de las zonas de difícil acceso, por cuanto no están respetando los estudios de la comisión creada para tal fin en las ETC ni los criterios establecidos.
- Participar activamente en la construcción del PND, a través de los diálogos regionales vinculantes.
- Exigir el pago de las primas territoriales, mal llamadas primas extralegales producto de acuerdos y ordenanzas y que son derecho adquirido y patrimonio de los docentes.
- Exigir al Gobierno Nacional avances en materia de infraestructura, dotación, conectividad, entre otros, en particular en las zonas que han sido afectadas por la ola invernal.

Más información Circular No.37: [https://www.fecode.edu.co/images/CircularesPDF/Circulares\\_2022/CIRCULAR\\_No\\_37.pdf](https://www.fecode.edu.co/images/CircularesPDF/Circulares_2022/CIRCULAR_No_37.pdf)

### V Juegos Deportivos del Magisterio



Medellín. 8 al 12 de octubre de 2022

Del 8 al 12 de octubre de 2022 se desarrollaron los V Juegos Deportivos del Magisterio, este año en deportes individuales, en los que se incluyeron tenis de mesa, natación, atletismo, billar, ajedrez, tejo y minitejo en categorías masculinas y femeninas, divididos por edades.

Estos Juegos son un logro significativo de la movilización y la lucha del magisterio colombiano, consignada en las actas de acuerdo firmadas, que integran también a directivos docentes y administrativos. Es de resaltar que, precisamente producto de esa lucha para este año se aumentaron las categorías, se consiguió adición presupuestal y se garantizó su realización en próximas versiones.

La sede de este año fue Medellín y tuvo como escenarios la Unidad Deportiva Atanasio Girardot, el Parque del Artista y el Monumental Billar Club. Participaron 1.450 deportistas de los 32 departamentos y Bogotá, quienes llevaban meses de preparación, constancia y esfuerzo para dejar en alto el nombre de sus sindicatos y su delegación.

El acto inaugural tuvo lugar en la noche del 9 de octubre en el Coliseo Cubierto Iván de Bedout con la presencia del presidente de FECODE; el



ministro de Educación, Alejandro Gaviria, y la ministra del Deporte, María Isabel Urrutia. Allí se encendió la llama olímpica y se leyeron los juramentos por parte de los deportistas, entrenadores y jueces.

A los maestros de Colombia les tienen una deuda inmensa los gobiernos anteriores y la falta de reconocimiento, porque somos saber, arte, cultura y representamos la esencia de la sociedad. Somos, además, muchas veces la única presencia del Estado en muchas regiones. Detrás de la organización de este evento, además de los ministerios, está la Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes de FECODE.

La delegación del Valle del Cauca fue la gran ganadora con 24 medallas de oro, 18 de plata y 20 de bronce, para un total de 62 medallas. Para conocer los resultados ingresa a <https://www.juegosmagisterio.org/medalleria/>

### IX Encuentro Folclórico y Cultural Docente



Medellín, 14 al 17 de octubre

Del 14 al 17 de octubre se desarrolló en el teatro Metropolitano de Medellín, el IX Encuentro Folclórico y Cultural Docente, con la participación de alrededor de 900 artistas de las diferentes regiones del país.

Fue un espacio dedicado a promover, preservar y difundir la cultura y el folclor nacional por parte del magisterio colombiano. Los artistas llegaron a la ciudad de Medellín el pasado viernes 14 de octubre y el sábado 15, tuvo lugar la ceremonia de inauguración con la asistencia del presidente, e integrantes del Comité Ejecutivo de FECODE.

Fueron tres días cargados de muestras de danzas, música, oralidad, teatro, canto y mucho folclor, para los cuales, los docentes llevan meses de preparación y han dedicado un cuidado a seleccionar el vestuario, las coreografías, la música y la indumentaria necesaria para cada presentación. Fue un despliegue de talento, baile y canto.

La Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de FECODE y su equipo de trabajo, estuvo al frente de la organización y los detalles de este magno evento. FECODE busca contribuir con la integración, la articulación de actividades, el bienestar y la salud de los docentes. Pero también respaldar a la educación pública, pues permiten conservar las tradiciones propias de nuestras regiones, a veces amenazadas por los currículos estandarizados y la imposición del modelo neoliberal.

Las modalidades este año fueron danza, oralidad, teatro y música; adicionalmente hubo una sala dedicada a la exposición de pintura, que se sumó este año como nueva modalidad, como un logro de la lucha y la movilización por parte de FECODE.

Para ver este magno evento pueden ingresar:

Día 1 -Agenda: [https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2022/Agenda\\_\\_Encuentro\\_Folclorico\\_y\\_Cultural\\_Oct\\_15\\_Inauguraci%C3%B3n\\_1.pdf](https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2022/Agenda__Encuentro_Folclorico_y_Cultural_Oct_15_Inauguraci%C3%B3n_1.pdf)

Ingresar a la transmisión en YouTube: [https://www.youtube.com/watch?v=Tpcqai\\_Q2ZQ](https://www.youtube.com/watch?v=Tpcqai_Q2ZQ)

Día 2 - Agenda: [https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2022/Agenda\\_\\_Encuentro\\_Folclorico\\_y\\_Cultural\\_OCTUBRE\\_DIA\\_2.pdf](https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2022/Agenda__Encuentro_Folclorico_y_Cultural_OCTUBRE_DIA_2.pdf)

Ingresar a la transmisión en YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=s3JpsWzB7qs>

Día 3 - Agenda: [https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2022/Agenda\\_\\_Encuentro\\_Folclorico\\_y\\_Cultural\\_OCTUBRE\\_DIA\\_3.pdf](https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2022/Agenda__Encuentro_Folclorico_y_Cultural_OCTUBRE_DIA_3.pdf)

### Conmemoración



### Agendate



Bogotá, 16 y 17 de Noviembre 2022

Acorde con el plan de acción de FECODE, la celebración de los 40 años del Movimiento Pedagógico se realizará el 16 y 17 de Noviembre del 2022 en la ciudad de Bogotá, este contará con la participación de los docentes expositores de las experiencias pedagógicas alternativas (EPA), Secretarios de Asuntos Pedagógicos, directores o Coordinadores, secretarios ejecutivos y otros integrantes de los CEID, representantes ante las juntas departamentales o distritales de educación y ante los comités territoriales de capacitación docente departamentales o distritales, Igualmente, de los representantes de las Escuelas Normales Superiores, Universidades Pedagógicas o Facultades de Educación, institutos de

innovación e investigación educativa o redes, grupos académicos y pedagógicos diferentes al CEID. Entre otros.

Además, se desarrollarán las siguientes temáticas: Panel: Política Educativa: Educación y la Democracia; Panel: Retos y perspectivas del Movimiento Pedagógico; Conversatorio: Diálogos memoria del Movimiento Pedagógico. Saberes, textos y contextos. Experiencias Pedagógicas Alternativas. Conferencia Internacional: Desafíos del Movimiento Pedagógico.

### Homenaje, gratitud y reconocimiento al Dr. Héctor Sánchez Vega (QEPD)



26 de Julio 2022

Lamentamos con profunda tristeza el fallecimiento del Dr. Héctor Sánchez Vega, nuestro asesor jurídico. Hemos perdido a un amigo, docente, abogado, comprometido con las luchas, a un grande del derecho, a un defensor de los derechos del magisterio, de los colombianos y de la educación pública. Nuestras más sentidas condolencias a su familia, a sus allegados y comunidad.

*Hasta siempre. Gracias, por tanto.*

### Homenaje, gratitud y reconocimiento a Carlos Eduardo Vasco Uribe (QEPD)



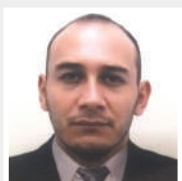
28 de Septiembre 2022

Preparación editorial de agenda: Katherine Tobón Vera



# Aulas Media.

## Una apuesta alternativa para disminuir las barreras de comunicación en el aula



**Pablo Andrés Sánchez Camacho**

Docente de Humanidades IEDR San Joaquín del Municipio de La Mesa. Magíster en Docencia, Universidad de la Salle. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia. Comunicador Social-Periodista. Universidad Central.

### Resumen

El presente artículo describe cómo la estrategia en educación *Aulas Media* favorece la comunicación inclusiva al interior de las aulas de clase, identificando las barreras de comunicación y brindando alternativas para superarlas. Debido a las actuales circunstancias se erige como una propuesta alternativa para favorecer el aprendizaje, a través de las nuevas tecnologías.

Ha sido trabajada desde el año 2008 en la educación básica y media, en el sector provincial con un gran impacto académico y social, lo que le ha merecido el reconocimiento como experiencia significativa en lenguaje.

### Palabras claves

Comunicación, barreras de comunicación, medios de comunicación, habilidades comunicativas, comunicación inclusiva.

Al hablar de comunicación y especialmente sobre sus barreras en el aula, se hace importante saber si orientamos la discusión desde el simple proceso de traspaso de datos que permiten al ser humano interrelacionarse con otros o, por el contrario, si se establece desde una relación dialógica, horizontal, e inclusiva en la que el contexto en que se desarrolla es vital para aumentar su efectividad. *Aulas Media* ubica la comunicación, desde la



segunda perspectiva y pretende desde su aplicación, aportar a la construcción de un modelo crítico en el aula, utilizando los medios de comunicación como recurso, tal como afirma Mario Kaplún “estamos en busca de «otra» comunicación: participativa, problematizadora, personalizante, interpelante. Para lo cual también se necesita eficacia. Pero a partir de otros principios y hasta con otras técnicas”. (2010: p3)

En el aula no siempre se lleva a cabo una comunicación efectiva ni asertiva, existen diferentes factores que impiden que se cumpla a cabalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se pueden experimentar pérdidas, mutilaciones, distorsiones, interferencias, vacíos, amplificaciones o desvíos. Estos factores son conocidos como *barreras de la comunicación* (Sikula, & McKenna.1989). Al disminuir las barreras de comunicación existentes, contribuimos directamente a hacer más efectivos los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual destacaremos aquellas barreras que desde la experiencia se han evidenciado en el aula y a las cuales se pretende desde el modelo mejorar.

Para este propósito serán clasificadas en tres grandes grupos que son: *barreras técnicas*, *barreras semánticas* y *barreras de percepción*.

**Barreras técnicas.** Las cuales se refieren a aspectos relacionados con el espacio físico, instrumentos o recursos con los que se desarrolla la comunicación, son aquellos aspectos mecánicos, técnicos o instrumentales que por su mal uso, defecto o inexistencia pueden generar intransferencias o interferencias. Si el espacio no es adecuado y suficiente, si el ruido generado en el ambiente dispersa o deteriora la claridad del mensaje, si los recursos técnicos que utilizamos presentan fallas o deterioro, si existen disgregadores en el ambiente, entre otros aspectos, el proceso de comunicación no será efectivo y por el contrario generará en el estudiante dispersión, incomformidad y apatía. Para disminuir las barreras de comunicación derivadas de aspectos técnicos, en *Aulas Media* el docente a partir de su experiencia, creatividad y reflexión escoge adecuadamente los recursos; así mismo dedica parte de su preparación en la adecuación de los espacios, tiene en cuenta las expectativas del auditorio y contribuye desde la ubicación a favorecer procesos de comunicación horizontal y dialógica. La ubicación en filas verticaliza los procesos y sólo debe utilizarse en casos en que se requiera focalizar el mensaje y disminuir la dispersión.

El docente en *Aulas Media* debe posibilitar el encuentro con la palabra y las ideas a través de auditorios circulares o mesas redondas, motivar el traba-

jo en grupos, buscar lugares dentro y fuera de la escuela que despierten el interés de los estudiantes, y que propicien la *sinestesia*. De igual manera debe diseñar escenarios de discusión, disertación y análisis que les permitan a los estudiantes ser interlocutores válidos del proceso de construcción del conocimiento a partir del diálogo. En otras palabras, buscar en el diseño del escenario y en los recursos utilizados que el estudiante se exprese, que confronte, que participe activamente. En este sentido citamos a Paulo Freire cuando dice que “Expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse. A partir de la intersubjetividad originaria, podríamos decir que la palabra, más que instrumento, es origen de la comunicación. La palabra es esencialmente diálogo. En esta línea de entendimiento, la expresión del mundo se consustancia en elaboración del mundo y la comunicación en colaboración”. (2005: p.14). Es a través de esta premisa y con el diseño, planeación, elaboración y generación de escenarios dialógicos que desde *Aulas Media*, se intentan disminuir las barreras de carácter técnico en el aula.

**Barreras Semánticas.** Este tipo de barreras de la comunicación se centran en el mensaje y en la forma como este es percibido desde la relación socio cultural que se establece en el acto comunicativo. Concentra su interés en lo lingüístico y lo paralingüístico, así como en la interpretación y comprensión que se derivan de los procesos de comunicación. Intervienen la decodificación de palabras y gestos, la traslación del lenguaje, la significa-

**...El docente en Aulas Media debe posibilitar el encuentro con la palabra y las ideas a través de auditorios circulares o mesas redondas...**



ción de signos y símbolos, el sentido que se le otorgue al mensaje. Así como aspectos relacionados con la cinésica, la proxémica y la kinésica. Para disminuir las barreras de comunicación derivadas del aspecto semántico, En *Aulas Media* el docente debe propiciar la construcción colectiva del conocimiento a partir de procesos de comunicación dialógica e inclusiva, en los que involucre al estudiante como agente activo, y válido. Para esto debe asumir desde un trabajo colaborativo el reto de educarse y educar en aspectos relacionados, con la modulación, el tono, el timbre, la articulación, la expresividad, la intencionalidad, el contacto visual, el manejo del espacio, el uso adecuado del vocabulario y su riqueza léxica, entre otros, que contribuyen a dar mayor claridad al mensaje y que permiten que éste sea comprendido desde la intención que se propone, para así, evitar confusiones, ambigüedades, distorsiones o molestias.

Desde esta certeza debe ser un docente capaz de buscar una mejora continua, para así educarse en comunicar mejor, y educar a sus estudiantes en el mismo propósito. Es necesario entenderse como constructores del acto comunicativo, para que en colaboración se generen procesos de comunicación asertiva que favorezcan el aprendizaje. Desde esas premisas, el reto de asumir la disminución de barreras comunica-

tivas en el aula se debe pensar desde el sujeto para los sujetos, en un acto de cooperación. Desde la propuesta *Aulas Media* se concibe desde entender *el cuerpo como medio*. Mi cuerpo es un medio de comunicación, por lo tanto, debo asumir la tarea de que comunique adecuadamente y cada vez mucho mejor. Para este propósito a partir de la planeación y diseño curricular, se cimentan los pilares del desarrollo de las habilidades comunicativas a partir del trabajo colaborativo, afirma Carlos Lomas que “es el habla, es la escucha, es la lectura, es la escritura y son las formas de cooperación mediante las cuales quienes enseñan y quienes aprenden intercambian sus significados y se ponen de acuerdo (o no) en



la construcción de los aprendizajes. El currículo es, en este sentido, un contexto de comunicación (Lomas, 2003).

*Barreras de percepción.* Este tipo de barreras están íntimamente relacionadas con las barreras semánticas, pero se establecen a partir de la subjetividad propia de los seres humanos y por supuesto, de la anatomía propia de su cuerpo. Son determinadas por las variaciones en la percepción, las diferencias en sensibilidad, las variables en la personalidad, la discrepancia de competencias y del límite sensorial.

Cuando establecemos patrones rígidos y autoritarios de comunicación en el aula, cuando pensamos el estudian-

te como un recipiente vacío al que hay que llenar, aconductuar y condicionar, se propician un terreno fértil para barreras de este tipo, pues es en la diversidad, en la confluencia de ritmos y estilos de aprendizaje que deben edificarse los pilares de la comunicación inclusiva. Kaplun afirma que “En la medida en que sigamos asumiendo el clásico papel de emisores, de poseedores de la verdad, y que dictemos esa verdad a los que «no saben», en la medida en que sigamos depositando informaciones e ideas ya «digeridas» en la mente de nuestros destinatarios, por liberadores y progresistas que sean los contenidos de nuestros mensajes, continuaremos siendo tributarios de una comunicación autoritaria, vertical, unidireccional. (2010: p 20)

Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, pero estas se van a desarrollar dependiendo del entorno familiar y social, así como de nuestras experiencias, y la educación recibida. Desde *Aulas Media*, el docente que asume la tarea de superar las *barreras de percepción* debe entender la diversidad como punto de encuentro, ser consciente de las diferencias tanto físicas como sensoriales y cognitivas de sus estudiantes, y desde allí propiciar una comunicación inclusiva que le permita al estudiante desde su subjetividad cooperar en la construcción del conocimiento, en la emancipación individual y colectiva, superando sus limitantes.



# Revista

## Educación y Cultura

### Distribuidores a nivel nacional



Aulas Media propicia espacios de comunicación a partir de los ritmos de aprendizaje y de las inteligencias múltiples (Gardner, 1998), utiliza recursos que permitan disímiles percepciones sensoriales, y recurre a la utilización de otros lenguajes e intérpretes para generar procesos de comprensión asertiva ante limitaciones sensoriales. Así mismo, propicia la *sinestesia* como pilar de los procesos de aprendizaje y diseña escenarios multimediales que permitan la interacción de los sentidos. Dentro de la estrategia, los medios de comunicación se constituyen en espacios de intermediación que permiten expresar ideas, indagar sobre las realidades, cooperar en el reconocimiento de la diversidad y la cultura local, y superar las limitaciones a partir de los aprendizajes construidos colectivamente.

## Bibliografía

- Cassany, D. (2006). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. In *Conferencia en el II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Vol. 31).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Kaplún, M. (1998). Comunicación Educativa en la Sociedad de la Información. *Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- Lomas, C. (2003). *Aprender a comunicar (se) en las aulas*. Agora digital. Barcelona. España
- Sikula, A. F., & McKenna, J. F. (1989). *Administración de recursos humanos: conceptos prácticos*. Limusa.

Agustín Artunduaga  
Calle 52 No. 19 B - 45  
3461968 - 3002611874  
agustinmagisterio@yahoo.es  
Barranquilla

Alejandría Libros y Distribuidor  
Cra 14ª No 70ª - 69  
2173097 - 3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo  
Carrera 11 No 85-52  
2368186 - Bogotá

Librería Universidad  
Externado de Colombia  
Calle 12 No 1 - 17 piso 1  
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS  
Calle 163B No 50-32 Int 5 Apto 531  
3173831173 Bogotá  
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana  
Carrera 7 No 40-62  
Edificio Central Piso 1  
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS  
Carrera 18 No 79-25 Piso 2  
6212550 - Bogotá

Henry Castro B  
3115417896 Bogotá  
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte  
Calle 92 No 15-23  
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro  
Av. Jiménez # 4-35  
2823049 - Bogotá  
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica  
Calle 11 No 5-60  
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería Nuestra América  
Cra 3 No 19-15 local 105  
Centro Comercial Barichara,  
Telefono: 3345032 Bogotá

Librería el Educador  
Carlos Felipe González  
Carrera 27 No. 34-44, Piso 3  
6454884 - 3157922908  
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio  
Carrera 12 No. 5-67  
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.  
Carrera 10 N 23-19 Apto 202  
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda  
Avenida 6 No. 15-37  
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo  
311282886 Girardot  
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro  
6856152 - 3116659169  
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier  
Carrera 25 No 19-57 Local 110  
C.C. Sebastián De Belcazar  
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense  
Calle 16 No. 3-40  
4200993 - 3016281702  
elamanuenslibros@gmail.com  
Santa Marta

Cecilia Ramos  
Carrera 11 No. 4-22  
8297949 - 3108312245  
ceramel2008@hotmail.com  
Santander De Quilichao

Ruby Martínez Julio  
Calle 19 No. 19-20 Local D3  
2818818 - 3004700699 - 3177822563  
libreriamagisterio@hotmail.com  
Sincelajo

Luz Adriana Castañeda  
3138578601  
lucitacas@hotmail.com  
Tunja

Luis Eduardo Correa  
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3  
Casa Del Educador  
3134414102 - 6358885  
ecor28@hotmail.com  
Yopal

Librería Tienda Cultural  
Carrera 15 No 19-40 local 12  
Centro Comercial Cristóbal Colón  
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café  
Transversal 19BIS No 45D -23  
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz  
Carrera 19 No 104A - 60  
2142363 - Bogotá

Librería Internacional  
Calle 5 No 24A-91 Primer Piso  
Manzana del Saber  
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA  
Universidad de Antioquia  
Calle 67 No 53 - 128 Bloque 22 piso 2  
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria  
Universidad de la Sabana  
8615555/ 8616666 ext. 32451  
Bogotá

Librería Galara  
Calle 20 No 10-36 Interior 101  
7431827 - Tunja

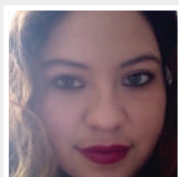
Librería Café Libro  
Universidad Sergio Arboleda  
Carrera 15 No 74 - 40  
3257500 - Bogotá

Librería Universidad de Medellín  
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12  
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café  
Esquina Calle de la Iglesia  
y Mantilla No 3 - 86  
6648290 - 3153517305  
Cartagena

Karín Libros  
Cra 3 No 1/38 local 1  
3146852847 - Popayán

# En mi institución se habla con las manos



**Paola Andrea Caicedo Lozano**

Maestrante Docente  
IED Federico García Lorca.



**Daniel Francisco Fuentes Báez**

Maestrante Docente  
IED Federico García Lorca.



**Nohora Elena Santamaría Ordoñez**

Maestrante Docente  
IED Federico García Lorca.



**Yolanda López Herrera**

Docente investigadora de la Corporación  
Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO



## Resumen

El rol que tienen los educadores en el proceso de enseñanza y la aplicación de la pedagogía es fundamental, siendo artífices en la evolución y formación de los estudiantes, especialmente al emplearse en la educación diversa, impartándose de forma dinámica y práctica, apoyada con didácticas flexibles para la educación inclusiva.

Este artículo busca exponer la importancia que la educación debe brindar a la población estudiantil diversa, supliendo necesidades por medio del proceso de enseñanza – aprendizaje, donde las instituciones educativas logren alcanzar una formación que cumpla las políticas propuestas en el plan nacional de educación.

A pesar de que se encuentran constantemente situaciones complejas para lograr adaptar la inclusión en los currículos educativos, es necesario partir del formato tradicional, donde

se evidencia la necesidad del compromiso de todos los que allí participan, creando ambientes amigables e implementando diferentes estilos de aprendizaje, adaptados a las necesidades de los estudiantes con capacidades diversas.

Artículo de reflexión investigativa denominado: Didácticas Flexibles para la Educación Inclusiva, desarrollado en la marco del programa de Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO); ejecutado en la Institución Educativa Federico García Lorca en la ciudad de Bogotá año 2021-2022, localidad quinta Usme, barrio Yomasa, línea de investigación profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

## Palabras claves

inclusión, educación, auditiva, señas, discapacidad, comunicación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es una entidad internacional creada con el fin de contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural, trabajando con apoyo de la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información, además vela por los principios en contra de la discriminación frente a la educación basándose en lo que se propone en la declaración universal de los derechos humanos en el Artículo 6 donde cita “Nadie podrá ser objeto de discriminaciones fundadas en sus características genéticas, cuyo objeto o efecto sería atentar contra sus derechos y libertades fundamentales y el reconocimiento de su dignidad” (p.6).

Dentro de los aportes estrategias y actividades que tiene como metas la UNESCO se encuentra una reseña sobre los procesos de inclusión en donde se reconoce a todos los niños y niñas a recibir educación sin atentar en contra de sus derechos, ya que desde esta organización fomenta constantemente la creación e implementación de sistemas educativos inclusivos, buscando siempre eliminar los diversos obstáculos relacionados con la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad de sus capacidades y necesidades; del mismo modo contribuye e impulsa la eliminación de todas las formas de discriminación que se presentan en el entorno educativo.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos en su artículo 1: Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje (párr. 1). Promueve la idea de la educación inclusiva, mediante una educación básica para todos, en donde se dispone el emplear todas herramientas y dinámicas para cumplir con los objetivos básicos de aprendizaje. En la Resolución 48/96: Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, se da la idea de que se

generen espacios para la integración brindando las mismas oportunidades en el campo de la educación.

Ahora bien, es fundamental hablar de cuatro principios para la educación, los cuales son de gran importancia para el desarrollo educativo y para los procesos inclusivos, Delors (1994), postula cuatro principios propósitos de la educación: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

Por esta razón es de vital importancia que los estudiantes reciban una educación pertinente y con calidad, que les ayude a fortalecer sus habilidades y competencias sociales, que su aprendizaje tenga sentido y objetivos claros, que relacionen su aprendizaje a su entorno ya que están siendo formados para aprender a aprender dentro del contexto social, económico, familiar y educativo en el que se desarrollan a diario y del que hacen parte desde el momento de su nacimiento.

En el año 2000, en el foro mundial sobre la educación Dakar en Senegal, denominado mundial de Dakar, exige que todos los niños tengan acceso a una educación primaria obligatoria y gratuita. Destacando la necesidad de incluir todas las comunidades, reconociendo sus diversidades, ya sea por género, nivel socioeconómico y demás condiciones especiales en las que se encuentren, Educación Para Todos (EPT), fue un programa que dio inicio en el año 2001, el cual hace hincapié en que el proceso de enseñanza deber ser creado con el fin de mejorar el desarrollo humano, sin considerar como barrera aspectos físicos o de alguna otra forma que afecten a las personas. Dando a entender que cualquier tipo de discapacidad sea cual sea no debe ser tenida en cuenta como un elemento que desestime o menosprecie.

Donde esta aborda temáticas sobre el derecho a la educación de personas con discapacidades hacia la inclusión. Para así brindar una igualdad de oportunidades en la educación inclusiva a todos los niveles.

Lo primero que se debe mencionar es que la inclusión educativa se ha venido moviendo entre dos extremos opuestos: la igualdad y la diferencia. La historia de Colombia en asuntos educativos hace referencia a varios tipos de exclusiones, desde aquellas generadas por diferencias económicas hasta aquellas que se suscitaban por limitaciones físicas, entre otras, “históricamente se excluía a quienes tenían defectos físicos o enfermedades infectocontagiosas; también se excluía simplemente por el color de piel, por los principios e ideologías religiosas” (Barrero et al., 2012, p. 87).

En la institución Educativa Distrital Federico García Lorca, desde el año 1999 se creó el programa *La alegría de crecer*, fundado por la docente licenciada Martha Belén Prieto Cuintaco. Este proyecto inicio con 13 estudiantes, los cuales se fueron involucrando activamente en el programa, ya hacia el año 2019 la institución contaba con 27 estudiantes de primaria y 38 de bachillerato. Hoy en día, el programa recibe el nombre de *Mis manos mi voz* pues en el año 1993, un grupo de orientadoras se pone en la tarea de sensibilizar a la comunidad de Usme con respecto a los procesos de atención a los estudiantes con discapacidad. Gracias al apoyo de la alcaldía local, se organizó un proyecto denominado *Sol y Luna*, el cual se implementó en la sede Betania de la misma institución, recibiendo niños con limitación cognitiva, sensorial y física; asistían a este programa personas entre los 10 meses y 70 años. Este proyecto empezó a presentar diversas situaciones complejas en los educadores, pues en medio del desarrollo del programa se encontraron niños con diversas discapacidades en las que no se tenía suficiente competencia para abordar de manera adecuada a este tipo de comunidad, y desarrollar procesos acordes a la necesidad que se presentaban, ya que se encontraron personas hipoacúsicas y algunas con sordera profunda. De allí nace el interés de los docentes por aprender e implementar la Lengua de Señas Colombiana (LSC).

Los docentes de la institución educativa solo contaban con conocimiento básico en la LSC, ni siquiera los miembros de la familia y los niños sordos sabían manejar este tipo de lenguaje, carecían de un sistema lingüístico unificado que les sirviera como medio de interacción entre ellos y demás miembros externos a su hogar, razón por la que al ingresar a una educación formal sus procesos y resultados académicos no eran satisfactorios.

Debido a esta situación, se empezó a implementar, creando un grupo de trabajo orientado hacia la atención de la población con discapacidad auditiva, el cual vincula al docente Mauricio Galindo Vasco, quien tiene sordera total y cuenta con formación en lengua de señas, quien desde tiempo anterior conocía de las necesidades de la comunidad en relación con este tipo de población. Este proyecto inició en el año 1998 fue apoyado por la alcaldía local de Usme.

Hoy en día el equipo de trabajo está conformado por docentes licenciados en educación especial, que cuentan con el manejo de lengua de señas en su nivel completo, al igual que los intérpretes, los cuales apoyan en los procesos de comunicación entre oyente y sordo dentro de las aulas inclusivas en el área de secundaria. Adicional también se cuenta con profesores mediadores, guía intérprete, y maestros de apoyo, junto con los educadores de bachillerato que orientan las diferentes áreas. En primaria y secundaria están acompañados también de un coordinador de primaria y secundaria en la jornada mañana, ya que esta es la jornada que atiende a la población sorda.

En cumplimiento al decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, “Por el cual se reglamenta el marco de la atención a la educación inclusiva de la población con discapacidad” en su Artículo 2.3.3.5.1.4. se definen las medidas de accesibilidad de personas en situación de discapacidad bajo las mismas condiciones dentro del entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones entre otros espacios que son de atención integral para todos, para que con estas se respete el desarrollo del estudiante, para facilitar su autonomía y su independencia.

El acceso al lenguaje de señas, en el ámbito educativo, es fundamental para los derechos humanos de las personas con discapacidad auditiva, los procesos de inclusión no son solo una cuestión educativa o pedagógica, es necesario entender la importancia de respetar los derechos fundamentales y cómo se ve afectada directamente la población con este déficit; se debe intensificar la conciencia pública sobre las lenguas de señas y su importancia en donde se hace necesario iniciar adoptando dinámicas que permitan la accesibilidad para las comunidades sordas, donde se puedan romper las barreras de comunicación y poder participar en la sociedad como cualquier otra persona, generar espacios para la convivencia social, donde se apoye la justicia y la inclusión social y la educación inclusiva, vinculadas en un mismo sentir objetivo, el cual debe ser siempre brindar una educación con calidad sin discriminación alguna.

En la Constitución política de Colombia, en su Artículo 47 habla de “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (p. 8). Aunque no aparece como un derecho fundamental, es identificado en el espacio denominado derechos sociales, económicos y culturales, los cuales son reconocidos como derechos fundamentales de los niños.

La constitución hace referencia a que, sin importar las limitaciones o discapacidades de este tipo de población se debe tener claro que hacen parte integral de una sociedad y por ende a la comunidad, con el derecho de desarrollarse dentro de los mismos contextos y con equidad. La ley 115 de 1994, en su artículo 46 dice: “La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo” (p.5).

Todos los colegios deben tener como meta disminuir y sobrepasar todo tipo de exclusión; posibilitando el acceso, la participación y el aprendizaje de una

educación de calidad para todos. Por lo anterior se hace necesario que los procesos de inclusión dentro de la institución se hagan de una manera más acogedora para los estudiantes, que a estos estudiantes se les pueda brindar el apoyo que necesitan sin que se sientan excluidos dentro de su mismo contexto educativo, pues no se les deben vulnerar los derechos a ser parte integra de una comunidad.

Cada programa académico debe eliminar definitivamente las barreras de aprendizaje, logrando de esta manera facilitar la participación de todos los estudiantes evitando así que puedan verse involucrados en algún tipo de exclusión. La inclusión y equidad requiere de un trabajo arduo, que necesita de la adecuación de la educación para atender las diversas necesidades de cada estudiante, lo cual requiere de tareas individuales, pero siempre enfocándolas dentro de un entorno universal, es decir, cada proceso debe ser integral a los estudiantes a un entorno común, pero atendiendo sus particularidades.

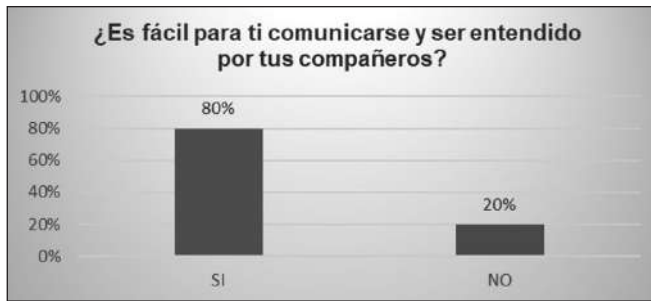
Por tal motivo, en el desarrollo de la investigación se logró evidenciar que al aplicar cada uno de los instrumentos propuestos a los estudiantes con discapacidad auditiva y a los docentes que intervienen en el proceso de inclusión y acompañamiento de la institución Federico García Lorca, se encuentran en una etapa en la que la inclusión se orienta en la interacción de todos los miembros de la comunidad con la finalidad de alcanzar los objetivos institucionales propuestos.

Se logró de igual manera constatar que son estudiantes que llevan un proceso de formación desde los grados iniciales o preescolar, los cuales han venido trabajando en aulas multigradas ubicadas en la sede A principal de la institución, en donde se manejan dos aulas: una desde los grados preescolar, primero y segundo y la segunda aula con los grados tercero, cuarto y quinto.

Después de analizar las respuestas de la población sorda a varias preguntas en la encuesta aplicada se dieron los siguientes resultados significativos:

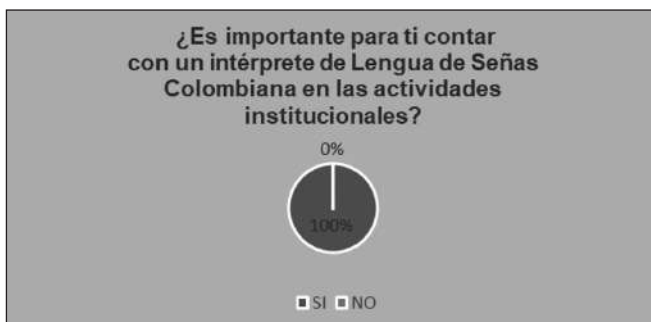


**Figura 1.** Resultado a pregunta, a estudiantes ¿Es fácil para ti comunicarse y ser entendido por tus compañeros?



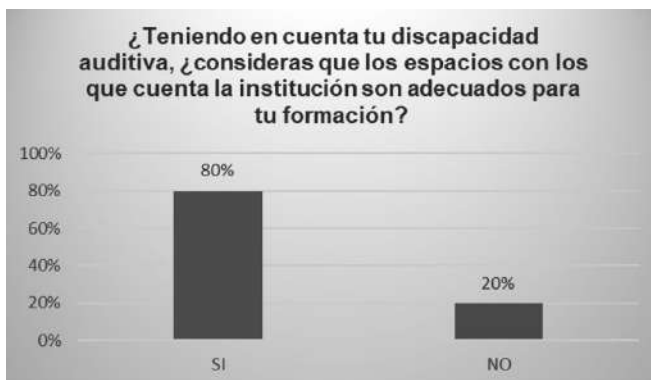
Se puede establecer que los niños y niñas participantes del estudio, consideran en un 80% que es fácil comunicarse y ser entendidos por sus compañeros y un 20% piensan que aún no manejan una adecuada comunicación con ellos en el proceso de formación educativa que les brinda la institución educativa.

**Figura 2.** Resultado a pregunta, a estudiantes ¿Es importante para ti contar con un intérprete de Lengua de Señas Colombiana en las actividades institucionales?



Se evidencia que los niños y niñas participantes del estudio, en un 100% que es fundamental contar con un intérprete de señas para su proceso de formación y comunicación.

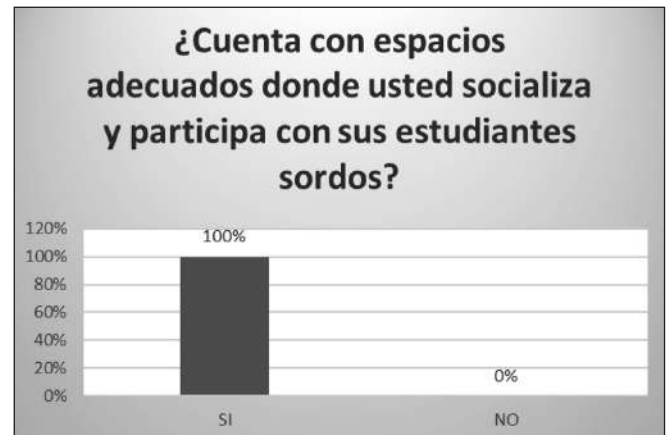
**Figura 3.** Resultado a pregunta, a estudiantes teniendo en cuenta tu discapacidad auditiva, ¿consideras que los espacios con los que cuenta la institución son adecuados para tu formación?



Los estudiantes consideran en un 80% que los espacios que brinda la institución son adecuados para su formación educativa y un 20% piensan que no lo son.

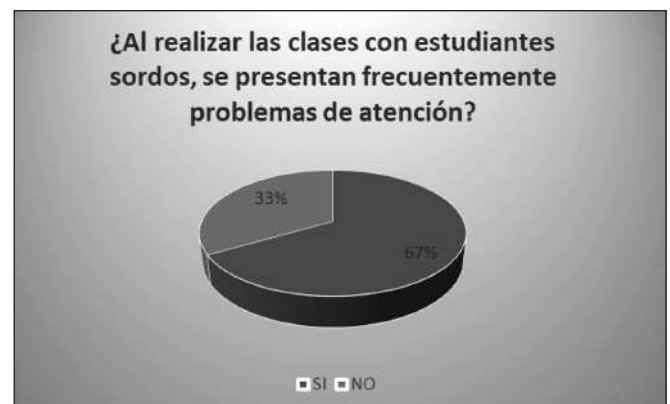
Adicional a estas encuestas realizadas a los estudiantes, se hace el mismo ejercicio con los docentes que acompañan a los estudiantes sordos.

**Figura 4.** Resultados pregunta a docentes ¿Cuenta con espacios adecuados donde usted socializa y participa con sus estudiantes sordos?



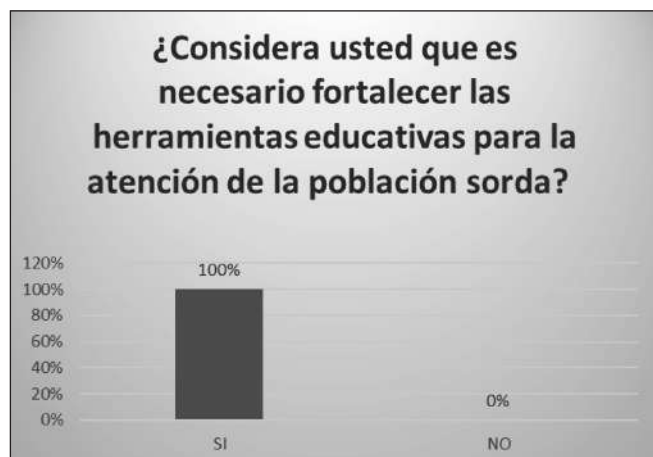
Los docentes tienen claro en un 100% que la institución brinda espacios para que los estudiantes puedan participar y socializar.

**Figura 5.** Resultados pregunta a docentes ¿Al realizar las clases con estudiantes sordos, se presentan frecuentemente problemas de atención?



Esta respuesta evidencia que en el proceso académico que realizan los profesores para lograr que los estudiantes estén atentos en las aulas de clase y comprendan todas las temáticas cognitivas, teniendo claro en un 67% que si hay manifiestan que se presentan problemas de atención mientras que el 33% no lo consideran así.

**Figura 6.** Resultados pregunta a docentes ¿Considera usted que es necesario fortalecer las herramientas educativas para la atención de la población sorda?



Es muy importante ver como los docentes consideran al 100% que es necesario fortalecer las herramientas educativas para la atención a los estudiantes que presentan esta discapacidad y poder lograr el objetivo de la formación académica y desarrollo personal.

Para los niños y niñas participantes del estudio, en un 100% consideran que sus docentes están plenamente capacitados para acompañarlos en su proceso de aprendizaje.

Algunos de los niños y niñas sordos de estos grados cuentan con extra-edad, pues sus comienzos para muchos en la educación empiezan desde los 7 años o un poco más tarde, una de las razones para que esto suceda de esta manera es porque se hace necesario que tengan conocimiento de la manera de comunicación mediante la lengua de señas colombianas.

Es de vital importancia para ellos el adquirirla, ya que es la manera en la que empiezan a relacionarse con los demás estudiantes con esta condición.

La lengua de señas colombiana es la lengua utilizada por la comunidad con discapacidad auditiva de nuestro país, dada a conocer mediante la Ley 324 de 1996 en su Artículo 2 el cual cita: “El Estado colombiano reconoce la lengua de señas como propia de la comunidad sorda del país” (p.1). Desde entonces la comunidad sorda empezó a preocuparse por el estudio, divulgación y enseñanza de la lengua como único medio de comunicación con los demás. La Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL), diseñó de acuerdo a esta necesidad un curso de primer nivel denominado Lengua Manual Colombiano.

A pesar de las situaciones que se presentaron al inicio de todos los procesos de formación en la lengua de señas colombianas en la institución educativa Federico García Lorca, su comunidad educativa se puso en la tarea de formar no solo a los estudiantes sino también involucrar a los padres de familia como los principales e iniciales partícipes de los procesos de formación de estos estudiantes, como se mencionó anteriormente es de vital importancia que los estudiantes inicien su proceso formándose a temprana edad en la adquisición de la lengua de señas como su primera lengua.

La docente Martha Belén Prieto Cuintaco, expresa que “Todos somos formadores y educadores en los procesos de inclusión. y ahora solo queda preguntarnos lo siguiente ¿han visto un Programa de atención a escolares sin problemas? Pues no... también tenemos las dificultades cotidianas, debemos seguir investigando, y cumpliendo con las políticas inclusivas (M.B. Prieto Cuintaco, comunicación personal, 17 de septiembre del 2021)

Al final de realizar esta investigación se puede concluir que, para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con capacidades diversas, se deben crear estrategias didácticas flexibles en las instituciones educativas a nivel nacional; permitiendo subsanar la necesidad de capacitar a más docentes en los temas de inclusión como es la lengua de señas y así interactuar de forma asertiva y oportuna con la población sorda.

## Referencias bibliográficas

- Barrero, Bohórquez y Mejía (2012). *La inclusión en el contexto educativo: proceso de construcción del sujeto de derecho* p. 87. Colombia. Congreso de la República (1991). *Constitución política de Colombia*
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 general de educación.*
- Colombia. Congreso de la República. (2017). *Decreto de 1421: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.*
- Colombia. Congreso de Colombia. (1996) *Ley 324: Normas a favor de la Población Sorda*
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1993) *Resolución 48/96: Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*
- Delors, Jacques (1994). *Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO.*
- UNESCO. Conferencia General, (1997). *Preparación de una Declaración sobre el Genoma Humano: informe del Director General* p.6



**Ever Mejía Leguía**

Doctor en Educación, Docente de la Universidad de la Costa CUC.



**Edwin Angarita**

Magíster en Educación, Docente de la I.E.D. Jhon F. Kennedy, Fundación – Magdalena.



**Ana Morales**

Magíster en educación, Docente de la Institución Educativa Técnico de Comercio Virginia Gómez

# ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA MEDIACIÓN DE LAS TIC, EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS, EN LA EDUCACIÓN MEDIA

## Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad proponer estrategias pedagógicas para la enseñanza de las matemáticas a través de la mediación de las TIC en la educación media. La investigación se realizó bajo un enfoque mixto, de tipo descriptivo - explicativo, método exploratorio secuencial. Donde, se seleccionó una muestra de 10 docentes de matemáticas de la educación media de las seis IED de orden oficial y de la zona urbana del municipio de Fundación – Magdalena.

Los resultados indican que en las instituciones observadas se da uso a las TIC, por tal razón se propone como estrategia pedagógica la mediación de las TIC como herramienta mediadora en la enseñanza de matemáticas, en las escuelas educativas en las que se realizó la investigación.

## Palabras clave

Mediación, TIC, estrategias pedagógicas, matemáticas.

## Introducción

En la actualidad se puede observar el bajo rendimiento académico, desinterés y desmotivación de los estudiantes en el área de matemáticas, situación que se ve reflejada en los resultados de pruebas internacionales como PISA, donde Colombia no alcanza el promedio de la OCDE (2015) y ocupa los últimos lugares, condición que se ha venido presentando en el país debido a varias variables y dado que son pocos los avances que se han logrado en las competencias matemáticas como son: comunicar, razonar y resolución de problemas, las cuales son evaluadas en las pruebas ICFES, donde estamos por debajo de la media Nacional y Co-

lombia tampoco alcanza al promedio de la OCDE en los resultados de las pruebas PISA.

En este orden de ideas es necesario generar cambios en el proceso enseñanza – aprendizaje y uno de ellos es mediante la incorporación de las TIC como herramienta de mediación en la educación, la cual favorece la educación, la investigación, la ciencia, la tecnología y todas las áreas del conocimiento.

Para mitigar la problemática anteriormente expresada, en el campo educativo se han llevado a cabo investigaciones encaminadas a reorientar los procesos de enseñanza- aprendizaje de matemáticas como lo expone Barrera, Calderón y Victoria, (2017). La implementación de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), se constituye en un recurso mediador que facilita los procesos de enseñanza - aprendizaje, aporta en la construcción de una educación autónoma en la que el estudiante se hace protagonista de sus procesos de aprendizaje, su manejo y apropiación de recursos tecnológicos. Así mismo, Guzmán, (2018). Destaca que:

La mediación de las TIC, contribuye a mejorar el nivel de la competencia en los estudiantes del área de las matemáticas, ya que se les dificultaba resolver problemas matemáticos al momento de enfrentarse a ellos; una vez ejecutado las fases del proyecto educativo, analizado los resultados de las actividades propuestas, fue notorio, en primer lugar, el cambio de apreciación de los estudiantes por el área de las matemáticas, en segundo lugar, la motivación al trabajo virtual en el desarrollo de la fase práctica, para realizar cada sección y actividad propuesta, y por último, la concepción de una nueva estrategia para la enseñanza de las matemáticas; por lo que se puede concluir que estos hallazgos del proyecto educativo y teniendo en cuenta las posturas teóricas, un ambiente de aprendizaje mediado por las TIC contribuye al mejoramiento de la competencia de resolución de problemas matemáticos.

## Teorías utilizadas

Tabla 1. Teorías Utilizadas

Nombre de la teoría	Autor(es)	Tesis	Pertinencia
Constructivismo	Ausubel	Aprendizaje significativo	El maestro debe seleccionar los materiales de trabajo dentro del aula de clases y sobre todo las tecnologías que desea incorporar para que el aprendizaje sea significativo y así los estudiantes puedan crear nuevas estructuras de pensamiento.
Procesamiento de la información	Robert Gagné	Cognitivismo	En una era cada vez más digitalizada, donde el ser humano debe relacionarse constantemente con este nuevo medio tecnológico, nos invita a realizar estudios en pro de mejorar y de acertar las herramientas tecnológicas que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje
Conectivismo	Stephen Downes y George Siemens	Aprendizaje para la era digital	En el proceso enseñanza – aprendizaje en nuestra era digital invita al aprendizaje autónomo y colaborativo, y esta teoría ayuda a integrarlos de manera adecuada

Fuente: tabla realizada por los autores, donde se busca referir cada una de las teorías en las que se ha sustentado la investigación con la pertinencia de la misma.

Adicionalmente; López y Pastora (2016) exponen que la metodología del constructivismo se sustenta en cinco fases fundamentales conocimientos previos, la selección de la información relevante, la creación de ambientes de aprendizajes, metodologías del aprendizaje significativo y el estímulo al aprendizaje significativo mediante la incorporación de un conjunto técnicas donde se inserten el uso de las TIC, así como el desarrollo de estrategias orientas hacia las competencias sociales del individuo.

Por otro lado, Chaves, Chaves y Rojas (2015), exponen que las TIC contribuyen a la construcción de conocimiento por facilitar el acceso a información e incrementar la interactividad y conectividad, que permiten la mediación pedagógica en los contenidos de los

cursos. Ello conlleva a la promoción del aprendizaje mediante el uso de una variedad de herramientas tecnológicas, el desarrollo de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje.

Finalmente, para Arrieta (2013), concluye que no se puede prescindir de las TIC en ningún ámbito del área de matemáticas, ya que son atractivas y motivadoras para los estudiantes, facilitadoras en el aprendizaje de algunos conceptos complejos, interactivas y muy próximas a la realidad del educando. Además, es necesario señalar que los docentes que han puesto en práctica las TIC para desarrollar sus clases de matemáticas, han manifestado que los resultados han sido positivos y que los estudiantes con más dificultades cognitivas han obtenidos beneficios del uso de nuevas tecnologías.

Es así, como la mediación de las TIC en el proceso enseñanza – aprendizaje del área de matemáticas, en la educación media, surge como respuesta a los interrogantes planteados sobre que estrategias pedagógicas se deben llevar al aula de clases, que conlleven al estudiante a que construya su propio conocimiento a partir de las pautas que el docente a trazada para ello, a partir de la integración de las TIC como herramienta mediadora que facilite este proceso.

## Resultados

Los resultados obtenidos producto de la aplicación de las técnicas e instrumentos utilizados se llevaron a cabo a través de una triangulación de las categorías y/o variables, las concepciones teóricas y la posición del autor:

### Categoría: Enseñanza de las matemáticas

De acuerdo a lo planteado por Vane-gas y Toro (2014), los docentes vienen haciendo uso de las TIC incorporándolas cada vez más a sus prácticas pedagógicas, sin embargo, esto no ha logrado hacer que las viejas prácticas de ser maestro logren superarse.

Con toda la variedad de tecnologías existentes, el uso de estas aún se encuentra reducido al televisor y el DVD, que han venido perdiendo espacio, el computador portátil y el video beam, que han venido ganando espacio, y en casos especiales el uso de las tablets.

En concordancia con cervantes (2015), en una investigación que realizó, el 92% de los docentes emplean las TIC con frecuencia en sus clases; pero en su mayoría, las emplean para la planeación, pues más del 70% de los profesores indicó que las emplea para actividades previas a la clase, por ejemplo, la búsqueda de la información, el diseño de los cursos o la preparación de los mismos. El 20% restante señala que su uso se enfoca en el desarrollo de la clase, como un material expositivo.

Por otra parte y ya haciendo un viraje de lo abordado, López y Pastora (2016) exponen que la metodología del constructivismo se sustenta en cinco fases fundamentales conocimientos previos, la selección de la información relevante, la creación de ambientes de aprendizajes, metodologías del aprendizaje significativo y el estímulo al aprendizaje significativo mediante la incorporación de un conjunto técnicas donde se inserten el uso de las TIC, así como el desarrollo de estrategias orientas hacia las competencias sociales del individuo. Necesarias para cimentar las bases de la planeación de las clases donde se usen las TIC como una herramienta mediadora en el proceso enseñanza – aprendizaje de matemáticas en la educación media.

La cual parte de una excelente curación de contenidos y finaliza con un dominio de los docentes de cada una de las herramientas TIC, llevadas al aula de clases.

Debido a que los estudiantes de hoy son nativos digitales, se hace necesario que la praxis pedagógica se adapte rápidamente a esta realidad y le corresponde a los inmigrantes digitales en este caso a los “docentes”, conocerlas, aprenderlas y adaptarlas en su queha-

cer pedagógico, en correspondencia al conectivismo que es una teoría del aprendizaje promovido por Downes y Siemens (2010), conocida como la teoría del aprendizaje para la era digital, se trata de explicar el aprendizaje complejo en un mundo social digital en rápida evolución. En el mundo tecnológico y en red, los educadores deben considerar la obra de los pensadores como Siemens y Downes. En la teoría, el aprendizaje se produce a través de las conexiones dentro de las redes. El modelo utiliza el concepto de una red con nodos y conexiones para definir el aprendizaje.

### Categoría: Mediación de las Tic en el proceso enseñanza - aprendizaje de las matemáticas

En la misma línea de que los estudiantes de hoy por ser nativos digitales dominan las TIC, mucho mejor que sus maestros y por eso se hace necesario que los inmigrantes digitales en este caso los docentes logren entender de acuerdo a lo planteado por Avogadro y Quiroga (2016), la mediación tecnológica implica la existencia de competencias complejas fundamentadas en el desarrollo de una cultura tecnológica. Y por otro lado Barrera, Calderón y Victoria, (2017).



Finalmente, Guzmán, (2018). Destaca que la mediación de las TIC, contribuye a mejorar el nivel de la competencia en los estudiantes del área de las matemáticas, ya que una vez ejecutado las fases del proyecto educativo y analizados los resultados de las actividades propuestas, fue notorio, en primer lugar, el cambio de apreciación de los estudiantes por el área de matemáticas, en segundo lugar, la motivación al trabajo virtual en el desarrollo de la fase práctica, para realizar cada sección y actividad propuesta, y por último, la concepción de una nueva estrategia para la enseñanza de las matemáticas; por lo que se puede concluir que estos hallazgos del proyecto educativo y teniendo en cuenta las posturas teóricas, un ambiente de aprendizaje mediado por las TIC contribuye al mejoramiento la competencia de resolución de problemas matemáticos.

En ese sentido y de acuerdo a los resultados de la entrevista el 50% de los docentes que usan las TIC, lo hacen como estrategia pedagógica bien sea para lograr captar la atención de sus estudiantes o buscando nuevas alternativas de enseñanza, limitándose exclusivamente al uso de las TIC y de manera esporádicas en sus prácticas sin lograr hacer que las viejas prácticas de ser maestro logren superarse como lo afirma Vanegas y Toro (2014).

Dado lo anterior se puede destacar que cada día son más los estudiantes que usan las TIC a los que no, y que es el docente quien debe ser quien lidere y apropie las herramientas a desarrollar de acuerdo a lo planteado por Zuleta (2017), pues es el maestro el que conoce a sus educandos, así como de sus necesidades y para Lozano (2014), la enseñanza con mediación de las TIC eleva la concentración y el compromiso de los estudiantes; motiva y potencializa sus capacidades creativas; genera cambios culturales hacia lo digital y la era del conocimiento.

Otro aspecto relevante y no menos significativo es que además todas estas instituciones cuentan con herramientas tecnológicas para hacerlo como son video beams, computadores, tablets, algunas televisores, celulares e internet, la mayoría con limitaciones de velocidad, pero cabe resaltar que algunas herramientas no necesitan de la conexión de internet para su uso, solo para su descarga, pero esto lo desconocen la mayoría de los docentes.

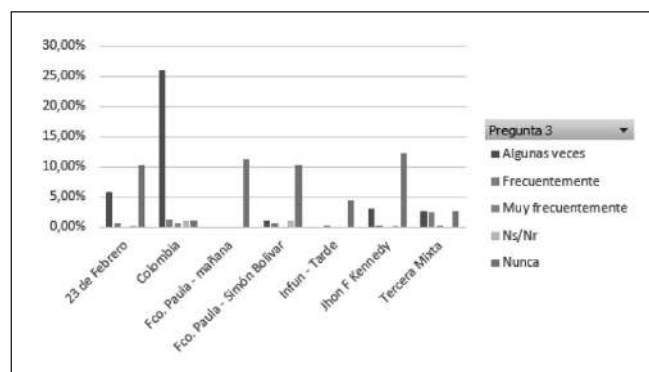
Categoría: Estrategias pedagógicas: Incorporación de actividades dentro del aula de clases que contenga la mediación de las TIC.

En esta categoría se trianguló las teorías que resultaron de la revisión bibliográfica, con los resultados de los instrumentos aplicados en la investigación, las teorías que sustentan a la investigación y las apreciaciones de los autores en aras de caracterizar las diferentes estrategias pedagógicas donde se pueda incorporar actividades dentro del aula de clases que contenga la mediación de las TIC.

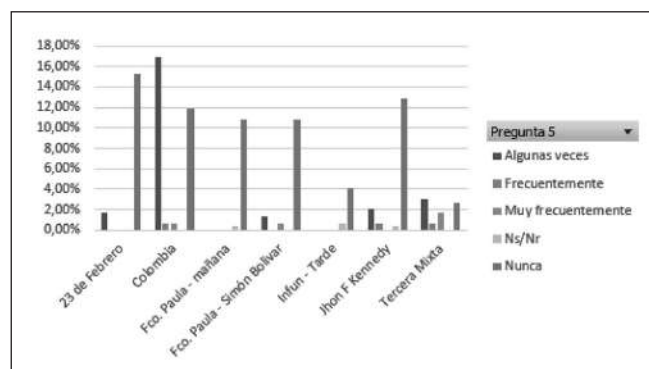
Así las cosas de acuerdo a Montes (2018), identificó que las herramientas y aplicaciones TIC, utilizadas dentro del proceso enseñanza – aprendizaje con los estudiantes del grado noveno, mostraron que el computador sigue siendo la herramienta tecnológica más usada; las tablets y los celulares aún no se incorporan como medios útiles para lograr que se conviertan en un aliado dentro de las sesiones de clase, a pesar de que instrumentos como los celulares permiten descargas más rápidas y ágiles de un sinnúmero de programas que pueden ser aplicados en los procesos educativos y son manejados día a día en forma casi espontánea por la mayoría de los estudiantes.

En la encuesta se pudo ratificar esta apreciación de Montes, debido a que las herramientas tecnológicas como el video beams, tablets, computadores, televisor, calculadora sigue siendo muy bajo su uso por parte de los docentes de acuerdo a los resultados dados por los estudiantes donde el video beams y el computador su uso está por debajo del 50% ver gráficas No. 1 y No. 2.

**Gráfica 1.** Con qué frecuencia utiliza en clases el video beams, tu profesor de matemáticas. Resultado por institución.

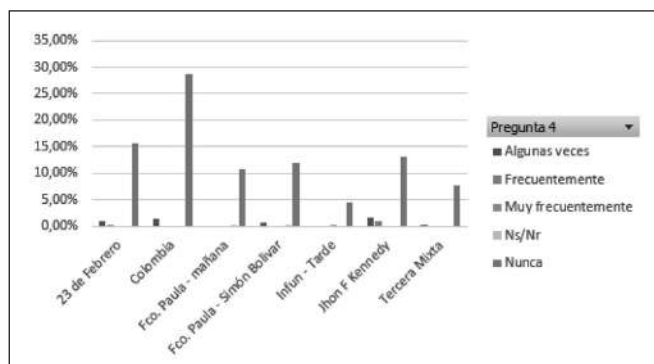


**Gráfica 2.** Con qué frecuencia utiliza el computador en clase, tu profesor de matemáticas. Resultado por institución.

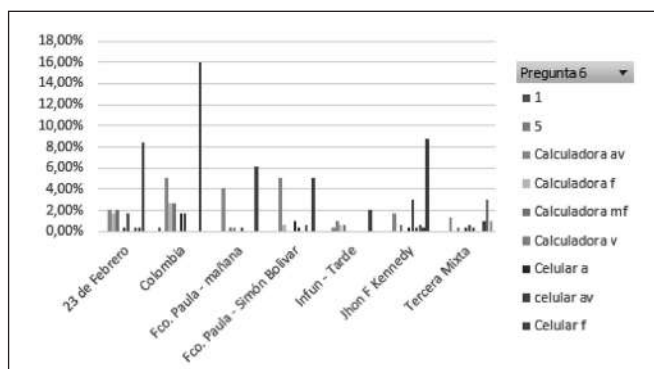


Esta tendencia persiste en el uso de las calculadoras, celulares, tablets y el televisor, cuyos resultados están por debajo del 40, 20 y 10% respectivamente como se observa en las gráficas No. 3 y 4.

**Gráfica 3.** Con qué frecuencia utiliza las tablets en clase, tu profesor de matemáticas. Resultado por institución.



**Gráfica 4.** Que otros dispositivos tecnológicos utiliza tu profesor de matemáticas y con qué frecuencia. Resultado por institución.



Los resultados anteriores guardan relación con lo expresado por Villavicencio, (2015). Quién constató que el uso de materiales tecnológicos en las estrategias didácticas de los docentes fue bajo, como se había reiterado anteriormente, tal vez por el desconocimiento y temor al empleo de herramientas nuevas.

Lo cual indica que existen una variedad de herramientas y software dispuestos para la enseñanza de las matemáticas, pero su uso es bajo en las aulas de clases en gran parte debido a lo indicado por Villavicencio “desconocimiento y temor al empleo de nuevas herramientas”.

### Conclusiones

La relevancia de esta investigación está sustentada sobre la base que la mediación de las TIC en las matemáticas de la educación media, mejora significativamente el aprendizaje de los educandos y fortalece el proceso de la enseñanza, dado que es un motivador y el estudiante puede construir su propio aprendizaje con el acompañamiento de su docente. Y que los resultados de nuestra investigación han podido reflejar que es posible y que existen unas condiciones básicas para iniciar el tránsito por este camino.

De acuerdo a los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación y luego de la aplicación de los instrumentos se puede concluir que frente al primer objetivo de identificar la utilización o mediación de las aplicaciones y las herramientas TIC, que se utilizaron dentro del proceso enseñanza – aprendizaje; se observó que las instituciones que llevaron aplicaciones y herramientas TIC al aula de clases fueron cuatro.

Donde, dos de ellas, la herramienta que usaron fue la calculadora científica y la calculadora del celular, mientras que las otras dos instituciones, las herramientas que usaron fue: el computador, video beams y televisor, adicionalmente se apoyaron en software como Winplot y Graph. Cabe anotar que estos docentes solo se limitaron al uso de ellas, mientras que los otros docentes desarrollaron sus clases de forma tradicional.

También se logró identificar que el 50% de los docentes ingresan a internet para preparar sus clases o repasar los temas, que todos tienen una idea cercana a lo que son las TIC, pero piensan que la mediación de las TIC es lo mismo que el uso de las TIC, también se identificó que el 70% conoce estrategias que permiten la mediación de las TIC pero solo las usan en clases cinco docentes y todos piensan que al usarlas sus estudiantes mejoran en su aprendizaje, pero el uso de las TIC dentro del aula de clases es inferior al 50% y fuera de clases es muy bajo en cuanto a actividades trazadas por los docentes del área de matemáticas, pero los estudiantes lo hacen sin la guía de sus docentes es decir por su propia cuenta. Lo cual finalmente se logró identificar el uso de las TIC con una frecuencia baja.

Para el segundo objetivo sobre caracterizar las diferentes herramientas tecnológicas disponibles para el proceso de enseñanza de las matemáticas en la educación media, se puede concluir que los docentes conocen muy pocas, dentro de las que se destacan como Equipos: el Video Beams, computador, tablets, televisor, celulares, calculadoras. Como Software y programas a: Geogebra, Winplot, Graph, Derive, Photomac, GPS, Jimdo, power point, Excel, Youtube. De todo lo anterior tan solo tres docentes usan Winplot y Graph; dos de ellos usan video beams, computador y televisor adicionalmente y los otros tres docentes solo usan las calculadoras científicas o del celular y por último los otros cuatro docentes no usan nada de lo anteriormente descrito.

Finalmente, las conclusiones para el tercer objetivo trazado consistían en analizar la pertinencia de la integración de las TIC, desde su perfil de mediación didáctica para la enseñanza de las matemáticas, lo cual fue logrado por medio de la exploración realizada en otros estudios e investigaciones del orden de Maestría y Doctorado, así mismo con los resultados propios de esta investigación, donde se encontró que los docentes de todas las instituciones solo se limitan al uso de

las tecnologías dentro y fuera del aula en algunas con moderada frecuencia y en otras con una muy baja frecuencia, también se observó que los estudiantes usan frecuentemente las TIC, pero para redes sociales y con muy poca frecuencia para el estudio.

Por lo que se hace necesario socializar con los docentes del área de matemáticas de la educación media, las diferentes herramientas que se encuentran disponibles para mediar en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el estudio del cálculo, geometría y estadística, capacitarlo en el manejo de las mismas, en la curación de contenidos en la planeación de las clases de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje, dado que el docente es el guía del proceso, por lo tanto el docente demanda una mayor responsabilidad y preparación a la hora de diseñar sus clases y la implementación de cada una de las herramientas que existen para mediar cada una de las temáticas a desarrollar, por lo que el docente debe manejar las competencias propias de las TIC, como también se hace necesario de un acompañamiento hasta que ellos solos puedan seguir realizando el proceso en sus clases, esta propuesta es viable debido a que las instituciones cuentan con una infraestructura adecuada para realizar esta implementación, se debe cambiar la cultura y la conformación de equipos.

## Referencias

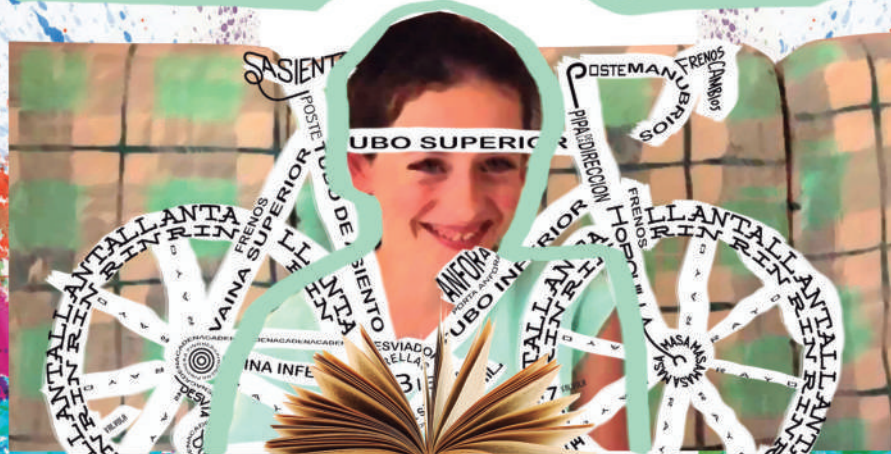
- Arrieta, J. (2013). Las TIC y las matemáticas, avanzando hacia el futuro (tesis de Maestría). Universidad de Cantabria, Cantabria, España.
- Avogadro, M., y Quiroga, S. (2016). La mediación tecnológica y las TIC: fenómenos y objetos técnicos, Razón y palabra, 92, pp, 1-19. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/286439460-La\\_mediacion\\_tecnologica\\_y\\_las\\_TIC\\_fenomenos\\_y\\_objetos\\_tecnicos](https://www.researchgate.net/publication/286439460-La_mediacion_tecnologica_y_las_TIC_fenomenos_y_objetos_tecnicos)
- Barrera, M., Calderón, G., y Victoria, C. (2017). Enseñanza de ecosistemas con un enfoque bioético mediado por tic. Rastros Rostros, 19 (34), pp -1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v%25vi%25i.745>.



Fotografía - Alberto Motta

- Cervantes, J. (2015). La mediación pedagógica a través de las TIC. Una propuesta para la
- Chaves, O. Chaves, L. y Rojas, D. (2015). La realidad del uso de las TIC y su mediación pedagógica para enriquecer las clases de inglés. Revista Ensayos Pedagógicos, 10 (1), 159-183, doi: <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i1.1393>
- Downes, S y Siemens, G (2010). Teoría de aprendizaje para la era digital. Tomado el día 5 de junio de 2017. Recuperado de: <https://eduarea.wordpress.com/2014/03/19/que-es-el-conectivismo-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital/>
- Guzmán, W. (2018). La resolución de problemas matemáticos a través de un ambiente de entornos virtuales.
- ICFES, (2016). Examen de estado de calidad. Ministerio de Educación. Colombia.
- La información y la comunicación de la escuela (tesis de pregrado). Universidad Católica de Manizales, Manizales – Colombia.
- López, L., y Pastora, Y. (2016). Diseño de entornos virtuales de aprendizaje (eva) ante los retos de la educación blearning experiencia del eva metodología de la investigación. recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed.%2024\(43-56\)%20Yamileth%20Lucena%20abr-jun%202016\\_articulo\\_id245.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2024(43-56)%20Yamileth%20Lucena%20abr-jun%202016_articulo_id245.pdf).
- Lozano, S. (2014). Prácticas innovadoras de enseñanza con mediación TIC que generan
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2015). Pisa 2015 Resultados clave. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Montes, A. (2018). Las TIC y su uso como proceso de mediación pedagógica con estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Agustín de Samaná Caldas (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Caldas.
- Vanegas, M., y Toro, C. (2014). Reconocimiento sobre el uso pedagógico de las tecnologías de ambientes creativos de aprendizaje. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 43, pp -147-160. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/557/1103>
- Villavicencio, F. (2015). Las estrategias de enseñanza mediadas por las TIC, empleadas por los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla de la Llanada. Criterios, 22 (1), pp-111-126. Recuperado de: [http://www.umariana.edu.co/revistacriterios/publicaciones/RevistaCriteriosVol22No1/assets/basic-html/index.html#noFlash&img=RevistaCriteriosVol22No1/assets/flash/pages/page0001\\_s.jpg&spread=RevistaCriteriosVol22No1/assets/flash/pages/page0001\\_s.jpg](http://www.umariana.edu.co/revistacriterios/publicaciones/RevistaCriteriosVol22No1/assets/basic-html/index.html#noFlash&img=RevistaCriteriosVol22No1/assets/flash/pages/page0001_s.jpg&spread=RevistaCriteriosVol22No1/assets/flash/pages/page0001_s.jpg)
- Zuleta, Y. (2017). Las TIC como una mediación para la enseñanza y el aprendizaje del idioma Inglés (tesis de pregrado). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.





# SUSCRÍBASE

## REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES  
\$125.000



Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



[www.facebook.com/revistaeducacionycultura](http://www.facebook.com/revistaeducacionycultura)

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - [direccioncomercialrevista@fecode.edu.co](mailto:direccioncomercialrevista@fecode.edu.co)

<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

# El aula virtual

como herramienta de apoyo docente para una educación inclusiva y de alta calidad



**Edgar Leonardo Martínez Ortega**

Licenciado en Educación, Especialidad Biología. Magíster en Biología. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria. Especialista en Informática y Multimedia. Docente Adscrito a la Secretaría de Educación Distrital.

## Resumen

Se aborda la necesidad de implementar el aula virtual institucionalmente, en los niveles de primaria y secundaria, como herramienta TIC de apoyo docente, para brindar educación inclusiva y de alta calidad, destacando que, la pandemia actual ha hecho que, lo que era facultativo con el tiempo, se convierta en prioritario y sea ejecutable de manera inmediata; se enuncian las características que debe tener un aula virtual y sus ventajas, citando también las barreras por las que este proceso de

implementación ha sido tan precario actualmente. Se nombran metodologías que pueden acompañar su utilización adecuada, pues, se reconocen diversas necesidades de la población estudiantil en diferentes modalidades, como la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), y la importancia de educar con procesos de inclusión.

## Palabras clave

Aula virtual – TIC – Educación de alta calidad – Educación inclusiva.

## Introducción

La ciencia y la tecnología avanzan y se transforman diariamente, permitiendo un mejor desarrollo y bienestar humanitario en todos los ámbitos; sin embargo, parece ser que, el uso de la tecnología en el sector educativo, es algo tangencial, en especial, cuando se aborda específicamente el área de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), cuyo espectro de aplicaciones es muy amplio, por lo que, se abordará en concreto, el tema de las aulas virtuales.

En diferentes centros educativos del mundo, sobre todo a nivel de educación superior, las aulas virtuales se han implementado desde hace ya varios años, siendo un componente fundamental en los programas de educación a distancia, ya que, por la modalidad, se requiere tener los planes de estudio y sus contenidos curriculares en plataformas informáticas que estén en línea y a disposición de los usuarios de manera permanente, pues la mayor intensidad horaria ocurre en ellas, dejando un porcentaje menor de dedicación y apoyo profesoral a los encuentros presenciales.

De esta manera, las instituciones avanzan, fortalecen sus programas e incorporan más aulas virtuales, incluso a programas presenciales, por lo que, cada vez se acude de manera más frecuente a su creación y usabilidad, como herramienta de apoyo docente; pero desafortunadamente, en los niveles de educación primaria y secundaria, en gran medida se desconocen, o se ofrece bastante resistencia para su incorporación en el acto educativo, más aún si se observa el sector de la educación pública.

Sin entrar a discernir sobre un segmento poblacional, más bien se quiere generalizar, acerca de la necesidad de implementar las aulas virtuales en primaria y secundaria, en aras de facilitar y mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta los requerimientos de cada región, ciudad, localidad, institución, e incluso las propias de cada educando de un centro educativo.

Antes de la pandemia generada por la infección causada por el virus del covid-19, en el ámbito educativo era potestativo y a mediano o largo plazo, pensar en la implementación del aula virtual como herramienta de apoyo para la docencia, pero la urgencia de atender a lo largo del confinamiento y a la distancia, a la población mundial estudiantil, hizo transformar el pensamiento de quienes quisieron apostarle a seguir brindando educación al día, aspirando a que se alcancen las competencias propuestas para cada grado escolar; es decir, lo que se pensaba, tal vez realizar en cinco años o más, hubo que hacerlo en cuestión de meses, acudiendo a las TIC y sus extensas opciones de uso, pero centrándose en la apropiación de la utilización de herramientas de comunicación; sin embargo, no fue así en muchas esferas educativas, ya que de inmediato afloraron las barreras del impedimento, como el desconocimiento tecnológico docente, la lejanía de ser un ciudadano digital, y de otra parte, la insuficiencia de recursos tecnológicos de algunas instituciones y de los estudiantes, en especial, el acceso adecuado a internet y contar con los dispositivos apropiados.

Podríamos definir un aula virtual como un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor (Área y Adell, 2009).

En un modelo presencial de enseñanza, una de las mayores ventajas del uso del aula virtual, es que libera al profesor y al alumno de la coincidencia temporal y espacial propia de la enseñanza tradicional al flexibilizar itinerarios personales de desarrollo de capacidades procesual, exploratoria y visualización (Barberà & Badia, 2005).

En el aula virtual puede haber o no, coincidencia temporal, es decir, aprendizaje sincrónico o asincrónico. Según el contexto virtual, la sincronía se traduce en talleres, seminarios o debates que requieren la presencia coincidente en el tiempo, aunque distante, entre profesor y aprendiz, mientras que, en la asincronía, pueden no coincidir tiempo y espacio (Rojas et al., 2014), logrando que el actuar pasivo de un estudiante se convierta en activo y permitiendo que el profesor sea un orientador de los procesos pedagógicos, dentro del aula virtual y en ambos momentos.

Las bondades mencionadas del uso del aula virtual, hacen preguntarse, ¿por qué, así como la educación superior goza de esta alternativa educativa, su implementación en primaria y secundaria es tan precaria en la actualidad?

### Las razones son variadas

*Primero.* En el mundo, en términos generales, se sigue educando con el modelo tradicional de siglos atrás, conductista, que incluye las clases magistrales, en donde la prevalencia y

**...¿Por qué, así como la educación superior goza de esta alternativa educativa, su implementación en primaria y secundaria es tan precaria en la actualidad?...**

notoriedad la asume el profesor, y en donde el estudiante, es un repositorio de conceptos que memoriza y posteriormente repite, y rara vez aplica a su entorno o su vida misma.

*Segundo.* Tal vez, en los procesos de formación profesional en educación, las entidades de educación superior, no dedican el tiempo suficiente, ni tienen contemplado en su plan de asignaturas de carrera, aquellas relacionadas con el desarrollo de habilidades o competencias digitales, siendo hoy por hoy, un área fundamental para poder ejercer el ejercicio pedagógico profesional de manera idónea.

*Tercero.* Un profesor, que quiera ser innovador y se atreva a adquirir competencias relacionadas con las TIC, deberá asumir tiempo, dedicación y la mayoría de las veces, costos económicos, para poder lograrlo.

*Cuarto.* Cuando no se poseen las competencias de desempeño en un área específica, es muy difícil poder crear, formar y comunicarse, en aspectos alusivos a esa área, por lo que, si no se tienen las habilidades digitales adecuadas, será letra muerta todo lo que se intente con las TIC.

*Quinto.* Difícilmente, el personal de la comunidad educativa como padres de familia y estudiantes, se vinculan a la institución educativa, siendo hábiles en temas TIC.

Para solventar los tropiezos y luchar por apropiarse de las herramientas y estrategias que permitan poner la tecnología al servicio de la educación, se requiere de la voluntad social y moral de las directivas institucionales, ya que, tienen la ventaja de poder tomar decisiones sobre el rumbo de su escuela, en ámbitos como el tecnológico, siendo menester, encontrar las formas apropiadas de incorporar las TIC en su centro educativo.

### Aula virtual como modelo TIC

A la hora de implementar las aulas virtuales a nivel institucional, es importante tener en cuenta aspectos como costos, diseño, curva de aprendizaje

requerida por los profesores, estudiantes y sus familias, así como la facilidad de acceso, usabilidad y los servicios que ofrece, dentro de los cuales, hay que destacar que tenga procesos automatizados y que sea susceptible de que en ese entorno puedan aplicarse diferentes modelos educativos, metodologías y didácticas, para que los profesores se sientan libres de incursionar con los que consideren pertinentes, de acuerdo a lo estipulado en el proyecto educativo institucional (P.E.I.).

El aula virtual debe caracterizarse por permitir que los profesores creen sus cursos virtuales allí, teniendo libertad

sencial, debido a que, en el recorrido que el estudiante hace a lo largo del curso, tendrá momentos asincrónicos, en los que fortalecerá sus habilidades como autogestor, tomará decisiones y propondrá cosas a sus compañeros y profesor; y en los tiempos sincrónicos, estará interactuando en vivo con sus compañeros y profesor, en un ambiente propicio para generar debates, trabajar en equipo y construir conocimiento.

En términos generales, las actividades en las que participará un estudiante dentro de un curso virtual, están ligadas al acceso a toda la información subida a la plataforma por el profesor,



Fotografía - Alberto Motta

en cuanto al diseño que les quieran imprimir, y que los contenidos estén integrados por texto, imágenes, video, podcasts, simuladores, actividades interactivas y evaluaciones automatizadas, entre otros, con el fin de darle una presentación jerarquizada, organizada, secuencial y atractiva a todo el entorno; es decir, que la forma como se le presenta al estudiante un curso virtual sea atractiva y cautivadora.

Un curso virtual creado por un profesor, debe ser una herramienta de apoyo a la cátedra que orienta, para establecer relaciones de interacción estudiante-profesor, que trascienda mucho más de la que usualmente se da en el aprendizaje tradicional pre-

mediada por el alcance de contenidos de manera diversa, la realización de actividades interactivas como preámbulo a la presentación de evaluaciones automatizadas, que le permitirán de inmediato conocer los resultados, recibir retroalimentación y poder mejorar las acciones fallidas en un momento dado.

Haciendo el análisis desde el rol del profesor, el aula virtual se convierte en su mejor aliado, ya que, una vez creado un curso virtual, tendrá todos los aspectos a desarrollar en el curso, a la vista y disposición de los estudiantes como, los objetivos del curso, los contenidos, la metodología a utilizar, las formas de evaluar,

las referencias bibliográficas, etc. Así mismo podrá hacer seguimiento del avance del estudiante en el curso virtual, al observar en la plataforma si ya empezó el curso, las unidades o lecciones y temas en los que ha avanzado, los contenidos estudiados, las actividades interactivas desarrolladas, los comentarios hechos en la misma plataforma, su participación en debates, foros, el resultado en las evaluaciones, la finalización del curso, y si aprobó y logró obtener el certificado final. Toda esta información, tanto de comportamiento del estudiante, a medida que avanza por el curso, así como el resultado de sus evaluaciones, debe ser compilada y registrada en una base de datos, y de fácil acceso para su descarga, que sirva de soporte y de herramienta de análisis al profesor, quien, a partir de esa información, podrá brindar procesos de retroalimentación, o diseñar estrategias de apoyo y refuerzo escolar a aquellos que lo necesiten, de manera tal que, esto sea ya un proceso tendiente a lo que se define como una educación personalizada.

Otro aspecto a destacar dentro del rol de profesor, es que debe tener la posibilidad y libre albedrío de utilizar modelos pedagógicos, enfoques, metodologías y didácticas, según sus conocimientos, experiencias y lo consagrado en el P.E.I. de su sitio de trabajo; sin embargo, se aprovecha la oportunidad para mencionar el modelo b-Learning o aprendizaje combinado, utilizado por instituciones que han adoptado el uso del aula virtual.

### Generalidades del b-Learning

El b-Learning ha sido considerado por algunos investigadores, un enfoque pedagógico muy prometedor, precisamente porque, gracias a su carácter flexible, las investigaciones demuestran que los resultados con b-Learning pueden ser mejores que los resultados de los cursos completamente en línea o de los presenciales, como lo concluyen en su investigación Soler et al. (2017).

El b-Learning es una modalidad efectiva en relación a los aprendizajes de conocimientos de los estudiantes, además propicia el desarrollo de habilidades de trabajo y aprendizaje autónomo. El profesor puede extender el trabajo del aula presencial y monitorear el trabajo de los estudiantes facilitando su rol en la retroalimentación a través de la automatización y entrega instantánea de los resultados (Maureira, 2020).

Cuando el profesor aplica enfoques o metodologías como el b-Learning, y cuenta con mayor campo de acción y herramientas frente al estudiante, en relación al que generalmente tiene, que se limita a la franja de horario escolar presencial, podrá sacar ventaja en varios aspectos, dentro de ellos, la mayor vinculación estudiante-profesor y estudiante-estudiante, a través de la interacción bidireccional, por ejemplo, dentro de un aula virtual, cuando se acceda a herramientas inmersas en ella, como el correo electrónico, la zona de comentarios, el chat, el foro, etc., espacios en los que se darán dinámicas correlacionales y de aprendizaje, que seguramente en la presencialidad estarán ausentes, por la misma falta de tiempo o metodología tradicional en el aula de clase real.

El b-Learning se postula como una alternativa de integración de las TIC al trabajo curricular y al desarrollo profesional docente, particularmente para la gestión del conocimiento y del aprendizaje. A pesar de esto, las expectativas de innovación didáctica, dada la presencia de las tecnologías digitales, no se han alcanzado en el nivel esperado y se detecta una mayor ausencia en la educación básica primaria. Es decir, parte de la investigación educativa analizada demuestra que no ha habido un cambio significativo en las prácticas docentes, pues persisten vacíos en el dominio de competencias didácticas y tecnológicas que permitan al docente trabajar en nuevas modalidades de aprendizaje mediadas por TIC. Al respecto,

los investigadores plantean un reto en dos sentidos: el primero, referido a su propia formación, capacitación e inserción en el uso de las TIC, y el segundo, incursionar en modalidades pedagógicas que permitan aprendizajes significativos, estratégicos y relevantes en coherencia con principios didácticos del b-Learning, validados en investigaciones anteriores (Qui-tián y González, 2020).

Todas las bondades que se van desnudando de la importancia de implementar el aula virtual en la educación primaria y secundaria, hacen pensar también que, los actores directos de la formación académica de los estudiantes, no deberían olvidar procesos de inclusión en su ejercicio docente, cuando las condiciones lo permitan, con la intención de aplicar el principio del acceso universal a la educación; pero entonces, será necesario tener en cuenta que los gobiernos y sistemas educativos, deberían priorizar las garantías educativas de los estudiantes cuando:

- Internet se constituya como un servicio básico fundamental para el mundo.
- Las instituciones educativas tengan la infraestructura tecnológica suficiente y ampliada a su comunidad estudiantil.

El momento, en que esto sea posible, por voluntades políticas de los distintos países, podrán incluirse todos los estudiantes de la población mundial en el rango “estudiante del mundo”, en donde no exista diferencia socioeconómica, regional, religiosa, de edad, raza, género, orientación sexual, etc., que son estigmas muy marcados que hacen que se evidencien los distintos tipos de educación como la privada, pública, formal, no formal, a distancia, informal, y la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), entre otras, en donde, la ventaja la ha obtenido el sector privado y la educación formal, mientras que la peor parte ha sido para la educación de personas jóvenes y adultas.

## Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)

Teniendo en cuenta que, existe una desventaja en este tipo de educación, debido a que, de entrada, se puede decir que, no solo en Colombia, sino en otros países, como por ejemplo, Chile, la educación de personas jóvenes y adultas transita en el margen del sistema de educación, atendiendo a estudiantes que socialmente se encuentran en la misma situación que la escuela; invisibilizados y en el margen del calendario político (Ibarra et al, 2020), se hace necesario reflexionar sobre la urgencia de encontrar medidas que sostengan y salvaguarden este tipo educativo, pues, para nadie es un secreto que, esta población está caracterizada por sus innumerables carencias, especialmente en lo económico y socio afectivo, ya que, por diferentes circunstancias, sus integrantes debieron abandonar sus estudios a edades muy tempranas; y ahora, tienen la oportunidad de querer culminar su educación básica y media, pero enfrentándose a otras adversidades como la distribución del tiempo entre el estudio y el trabajo, por lo que, como para ellos, es imperante suplir sus necesidades primarias, muchas veces vuelven a abandonar la escuela, situación que permite hacer un análisis muy detallado, sobre la importancia de brindar un currículo flexible, que imprima educación de alta calidad, inclusiva y mediada por el uso de las TIC, precisamente, para que de manera permanente, el estudiante tenga acceso a contenidos curriculares, actividades pedagógicas y sistemas evaluativos pertinentes y de real importancia para su vida, sin la obligatoriedad de tener que estar en un horario y lugar fijos, pero, siempre, cumpliendo con una intensidad horaria presencial, que conlleve a resultados académicos satisfactorios, estando continuamente en acompañamiento y orientación profesoral.

Una vez que finalice la contingencia sanitaria producto del virus Sars-CoV-2, se espera que las escuelas reto-

men sus clases presenciales. Sin embargo, éstas deberían considerar, por una parte, los conocimientos y competencias que se adquirieron durante la educación remota de emergencia, y por otra, hacerse cargo de las problemáticas de índole educativa que fueron detectadas durante la pandemia. Sobre todo, porque existe la posibilidad que los(as) estudiantes ya no estén dispuestos a asumir un rol pasivo, viajar kilómetros o despertarse muy temprano para asistir a clases presenciales que perfectamente podrían ser impartidas y reemplazadas por una video-llamada. Por lo tanto, se vuelve imprescindible resignificar aquellos procesos formativos que basan su enseñanza en la transmisión y reproducción de conocimientos cristalizados, y en su lugar, transitar hacia una educación dialógica que incorpore tantos elementos del e-learning como de la formación presencial (Ibarra et al, 2020); lo que estaría dando la razón y el sentido de comenzar a pensar en la implementación del modelo b-Learning en la escuela.

Si bien es cierto que la educación mediada por tecnologías lleva varias décadas en la educación formal, también lo es la resistencia evidenciada en algunos “claustros docentes” a abandonar prácticas tradicionales a favor de las innovaciones que proponen las tecnologías al servicio del aprendizaje.

Las mayores dificultades identificadas en la configuración del espacio del aula virtual han sido el uso de la videoconferencia como “espejo del aula presencial”, sobre todo en profesores acostumbrados a clases expositivas teóricas con escaso tiempo de interacción con los alumnos, y el uso de la plataforma de repositorio digital como un compendio de actividades, sin una secuencia de aprendizaje que las ordene (De Vincenzi, 2020), por lo que, a la hora de tomar decisiones de implementar un aula virtual, deberá ser bajo la realización de análisis concienzudos de los fines de ello y las características que éstas deben cumplir, así como de los servicios a prestar; pero de todas formas, la escuela debe

cambiar porque la sociedad en la que se desenvuelve no es la misma en la que fue creada (Levis, 2008).

La urgencia de continuidad pedagógica podría ser un trampolín para abordar lo verdaderamente importante.

La posibilidad de cambio pedagógico está latente en nosotros, no depositado en las tecnologías, y el aula virtual es también un espacio de encuentro. Los puentes entre espacios escolares y no escolares, con lógicas paradójicas, los creamos en la relación educativa (De Luca, 2020).

## La inclusión educativa

El momento histórico educativo mundial, refleja el aumento de necesidades en la población estudiantil de casi todos los países, en especial en los subdesarrollados, en los que se hacen manifiestas, una serie de acciones a desarrollar por parte de las autoridades correspondientes, en donde lo correcto es pensar en la búsqueda de soluciones precisas para mitigar aquellas carencias que están saliendo a flote, en el momento actual de esta pandemia universal.

Lo anterior significa que, a lo largo del tiempo, siempre ha habido problemas por resolver, y ahora, se le suman aquellos originados por el confinamiento obligado, por lo que habrá que priorizar el orden de solución en los diferentes eslabones del ámbito educativo.

Es bien sabido que, existen falencias que muchos estudiantes vivencian a diario, como déficit de ingresos económicos familiares, problemas en el núcleo social afectivo, difícil acceso a la escuela, afecciones de salud a nivel físico y socioemocional, entre algunos por mencionar, y ahora, se adiciona la forma en la que los estudiantes reciben su formación académica, la cual, está centrada en que la educación presencial, debió convertirse en educación a distancia, con lo que se agudizaron aspectos como la calidad de la educación, por falta de implementación de estrategias pedagógi-

## ...Es de vital importancia tener condiciones educativas dignas sin importar las condiciones sociales, culturales o alguna discapacidad que pueda presentarse en un individuo...

cas acordes, la precariedad en la infraestructura tecnológica en algunos centros educativos y hogares, el bajo desempeño docente en el uso pedagógico de las TIC y el desconocimiento tecnológico por parte de estudiantes y familiares. Se resalta que, además de todo lo anterior, es imprescindible solucionar las necesidades especiales de estudiantes, desde lo anatómico y fisiológico de su ser, por lo que, pensando en ello, se vislumbra la posibilidad de que las aulas virtuales, aporten también de manera significativa en este segmento.

En este sentido, vale mencionar que la propuesta de la plataforma virtual pretende generar para los docentes de instituciones de educación especial o docentes integradores en escuelas de educación convencional un complemento pedagógico y didáctico que les permitan mejorar su desempeño profesional en el aula y brindar una educación eficiente, eficaz, con calidad y calidez a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, dentro del marco del respeto a los derechos humanos. Es de vital importancia tener condiciones educativas dignas sin importar las condiciones sociales, culturales o alguna discapacidad que pueda presentarse en un individuo, las instituciones educativas deben tener herramientas y pedagogías adecuadas para la estimulación intelectual para lograr que las condiciones de aprendizajes lleguen a ser equitativas y responder positivamente a estas necesidades.

Es por este motivo que es necesario que los profesionales que trabajan en el ámbito educativo con alumnado

con necesidades educativas, tengan los recursos que demandan estos cuadros educativos especiales, que faciliten su labor como educador, pero al mismo tiempo es indispensable que la institución que implemente plataformas virtuales capacite al profesorado ya que deben estar preparados para las exigencias que demanda este siglo XXI (Navarrete et al, 2020).

Finalmente, es deseable que, el proceso de integración e inclusión a la población estudiantil de todos los países, sea generalizada, hasta tal punto que, la educación tenga un acceso universal, sin barreras de ninguna índole, posibilitando la intencionalidad de que la raza humana, a pesar de sus diferencias culturales, geográficas, lingüísticas, económicas, sociales, políticas, etc., en el mundo educativo, hable el mismo idioma y se dirija hacia un mismo fin: el acceso a una educación inclusiva y de verdadera calidad.

### Bibliografía

- Área, M. y Adell, J., (2009). "e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales", en DE PABLOS. J. (coord.): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet, Málaga, Aljibe, pp. 391-424.
- Barberà, E. B., & Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red [Towards virtual classroom: activities for teaching and learning process on the net]. Revista Iberoamericana de Educación, 36(9), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3692769> [ Links ]
- De Luca, M. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiem-

pos de pandemia. Usos y paradojas. Análisis Carolina. Serie: Formación virtual. ISSN: 2695-4362. [https://doi.org/10.33960/AC\\_33.2020](https://doi.org/10.33960/AC_33.2020)

De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. Universidad Abierta Interamericana.

<https://www.uai.edu.ar/docencia/orientaciones-pedag%C3%B3gicas/>

Ibarra, F., et al (2020). La EPJA en tiempos de coronavirus: Reflexiones en torno a la educación remota de emergencia. Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos N° 10. Primer Semestre 2020. (pp. 3-33) ISSN 0719-6997.

Levis, D. (2008): "Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina?", en *Razón y Palabra*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Maureira, O. (2020). Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior. *Alteridad, Revista de Educación*. julio - diciembre 2020 Vol. 15, No. 2, 174-189.

Navarrete, G. et al. (2020). Aulas virtuales como mediación pedagógica para la inclusión y discapacidades. *Publicaciones 50(2)*, 31-39. doi:10.30827/publicaciones.v50i2.13941.

Quitián-Bernal, S. P. y González-Martínez, J. (2020). El diseño de ambientes blended-learning: retos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 23(4). 659-682. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.6>

Rojas, N., Pérez, F., Torres, I., & Peláez, E. (2014). Las aulas virtuales: una opción para el desarrollo de la Educación Médica [The virtual classroom: an option for the development of medical education]. *EDUMECENTRO*, 6(2), 231-247. (<http://bit.ly/353cNbn>) (2017-08-16). [ Links ]

Soler Costa, R., Soler, J. R., Araya, I. (2017). Subjects in the blended learning model design. *Theoretical-methodological elements*. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 237, 771-777. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.120>.



**Edwar Yesid Peña Valero**

Docente. Técnico José Celestino Mutis.  
Hato Corozal. Casanare. Ingeniero Civil.  
Especialista en diseño de estructuras.  
Universidad de Antioquia



**Jorge Andrés Herrera Granados**

Docente Hato Corozal Licenciado en  
Matemáticas y Estadística. UPTC.  
Especialista en Pedagogía.



**Winston Ronaldo Quiroga**

Licenciado en Educación Física. Especialista  
en Gerencia Educativa, UPTC. Ms en Gestión  
de la Tecnología, UDES. Docente. Hato  
Corozal. Casanare.

# APRENDER PARA ENSEÑAR,

## UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN REALIDAD AUMENTADA

Experiencia registrada y relatada en video,  
YouTube link; [https://www.youtube.com/  
watch?v=c-V4t9z617A&t=272s](https://www.youtube.com/watch?v=c-V4t9z617A&t=272s)

### Resumen

Aprender para enseñar como propuesta educativa nace hacia el año 2018, en un principio, enfocados en la producción de contenido digital en matemáticas para básica secundaria, evoluciona después de pandemia con los retos de la implementación de TIC, potenciando además al estudiante como el autor principal del contenido digital, propuesta ganadora en el marco de los foros educativos municipales 2021 y 2022 y a nivel departamental en el último año, para el último período da un salto de calidad utilizando como recurso innovador la realidad aumentada, en adelante (RA) este recurso permite implementar el modelo de aula invertida, dinamiza la utilización

y reproducción del contenido digital y mediante guías interactivas estructuradas permite al estudiante una retroalimentación en tiempo real de sus prácticas matemáticas. Por todo lo anterior la institución educativa Antonio Martínez Delgado del municipio de Hato corozal – Casanare, avanza en el cierre de brechas de aprendizaje con jóvenes líderes con gran sentido de pertenencia, innovadores y dispuestos a aprender en función de enseñar.

### Palabras Clave

Realidad aumentada, aula invertida, contenido digital, retroalimentación en tiempo real, guía interactiva, lightboard, matemática, croma verde.



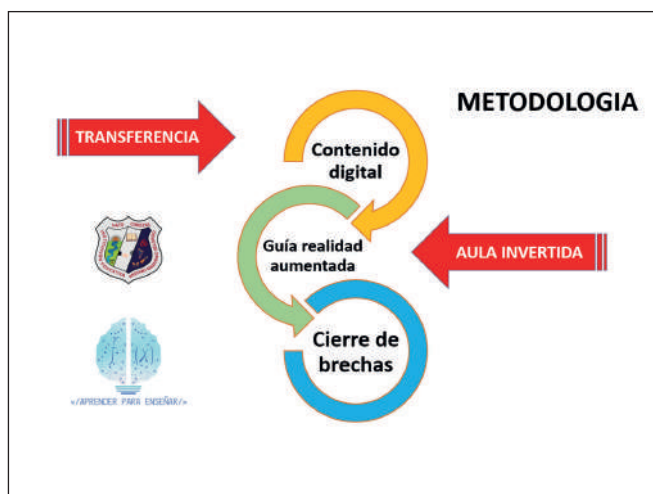
## Introducción

La enseñanza y aprendizaje de la matemática es un reto que día a día es confrontado desde la pedagogía, la didáctica y las herramientas tecnológicas, como área de las ciencias básicas y con un alto porcentaje de aplicabilidad en el día a día, las matemáticas inducen a las instituciones educativas a planificar y desarrollar estrategias o modelos que permitan avanzar en el cierre de brechas del aprendizaje. A lo anterior se suman las secuelas de una pandemia que agudizó aún más la problemática y estancó muchos de los procesos que se venían dando a nivel de la academia. Queriendo reintegrarnos a una nueva normalidad, se buscan nuevas herramientas que actúen como hilos conductores y nos encaminen de nuevo a un aprendizaje significativo de los conceptos matemáticos, donde el estudiante sea capaz de tener una buena percepción de utilidad de lo aprendido en el aula y sea el autor principal del proceso.

## Metodología

La metodología de la experiencia se basa en un modelo de transferencia, para el cual, Los contenidos digitales creados por estudiantes y dirigidos por el grupo de aprender para enseñar, son incorporados a unas guías interactivas y estructuradas mediante enlaces gráficos de realidad aumentada, que van a permitir guiar el modelo de aula invertida y proporcionarán al estudiante una retroalimentación en tiempo real de sus prácticas matemáticas. Todo este contenido reposa en el canal institucional de YouTube, <https://www.youtube.com/channel/UCgjA-Oj9d2PK-skiVFFyJh1A>.

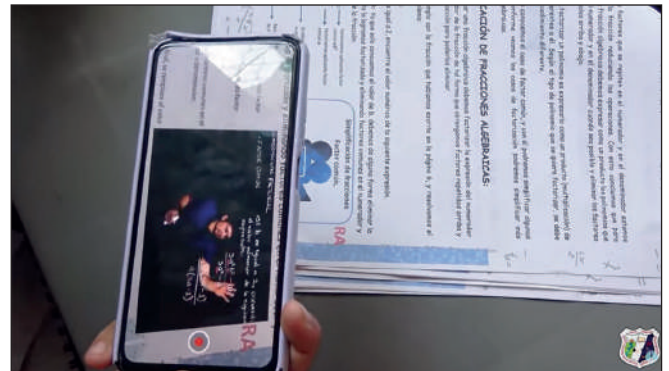
**Imagen 1.** Gráfico metodología y transferencia, sustentación experiencia foro educativo departamental 2022.



Fuente autores

Como parte final de la fase del modelo de aula invertida, el estudiante retorna al aula a formalizar conceptos y reafirmar sus pensamientos matemáticos trabajados en la guía con realidad aumentada. El gráfico de la metodología tiene como último enlace el cierre de brechas de aprendizaje.

**Imagen 2.** Práctica del estudiante con guía interactiva enfocando vínculos de RA.

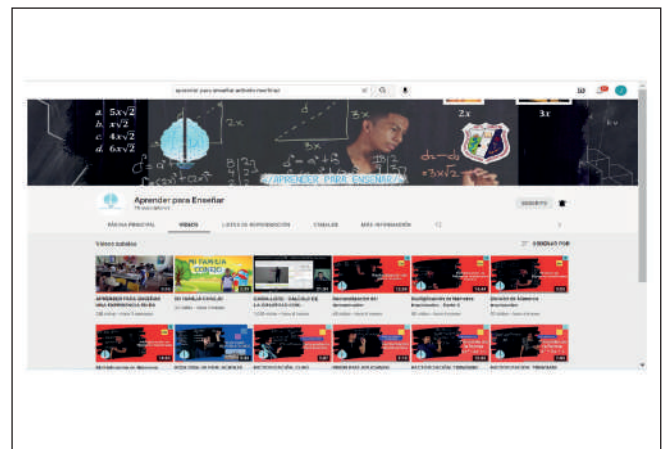


Fuente autores

## Herramientas y recurso innovador

Como recurso innovador se tienen los enlaces de RA en una guía interactiva, estos hipervínculos gráficos permiten por medio de aplicaciones como Artivive, reproducir un contenido digital, para este caso contenido digital institucional del área de matemáticas, que como ya se había indicado, es elaborado por los estudiantes de la institución de todos los niveles.

**Imagen 3.** Pantallazos contenido digital del canal de YouTube aprender para enseñar.

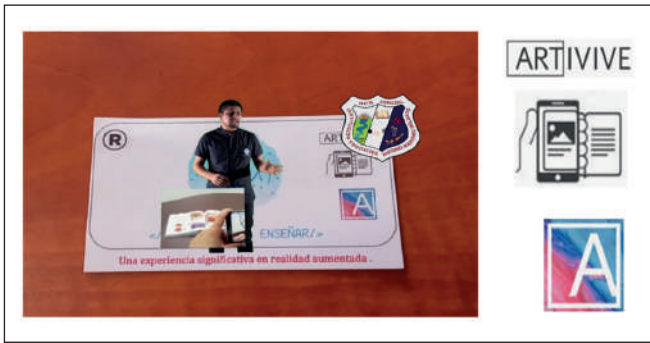


Fuente autores

La mecánica de los hipervínculos gráficos de realidad aumentada es muy sencilla de trabajar, se logra la reproducción del contenido con tan solo descargar la aplicación al móvil y enfocando con la lente de la cámara del celular, siempre que se encuentren logos e imágenes marcados con (RA).



**Imagen 4.** Tarjeta de presentación y logo de (RA)



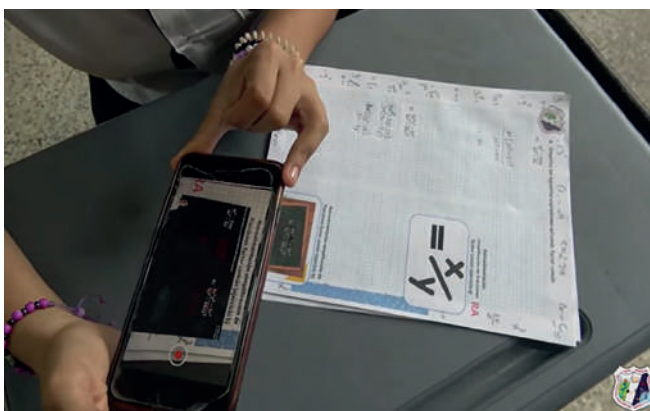
Fuente autores

La característica de guía estructurada la dan los espacios que se ubican dentro de la misma, espacios diseñados para que el estudiante realice su propia práctica y una vez hecho este trabajo pueda visualizar en RA el desarrollo de ejercicios y en tiempo real los pueda corregir o subrayar posibles errores, formalizando presaberes y conceptos nuevos.

Dentro de la guía el estudiante encuentra el desarrollo del tema, definiciones, teoría, formas generales y ejemplos los cuales servirán de apoyo al empezar su parte práctica. Como parte de la explicación el estudiante encuentra imágenes con RA con contenido de sus docentes, como se puede evidenciar en la imagen anterior.

Los espacios de las dos columnas de la guía, confrontan el ejercicio realizado por el estudiante a izquierda y la corrección a posterior de la reproducción con RA a derecha, permitiendo así un ejercicio de autoevaluación y observaciones.

**Imagen 5.** Ejemplo de una práctica estudiante de grado octavo factorización.



### Referentes pedagógicos

Como referentes pedagógicos, trabajamos la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, quien denomina que el aprendizaje significativo se da cuando las tres componentes (materiales, estudiante y disposición) se logran alinear con un mismo objetivo.

**Imagen 6.** Gráfico referentes teóricos, sustentación experiencia foro educativo departamental 2022.



Fuente autores

El material, (contenidos, aplicaciones, tecnología) son apropiados por el autor principal en este caso el mismo estudiante, quien aprende en función de enseñar con todo lo que ello implica, buena disposición, preparación y sentido de pertenencia constuyendo un aprendizaje significativo.

MICHAEL PESHKIN, es un segundo referente que orienta la experiencia, con la herramienta lighthboard la cual nos permite hacer una relación directa entre la expresión corporal, las comunicaciones efectivas y la interacción del expositor y su público.

**Imagen 7.** Gráfico referentes teóricos, sustentación experiencia foro educativo departamental 2022.



Fuente autores

La tecnología lighthboard permite que el emisor tenga un contacto visual y directo a la cámara o público durante toda la explicación o desarrollo del tema, la expresión corporal y el dominio del tema, permitirán una comunicación más efectiva y diligente durante el proceso.

El tercer referente ENRIQUE SANCHEZ RIVAS, con el modelo de aula invertida nos permite utilizar y aprovechar al máximo el tiempo en una clase presencial. Esto se logra después del trabajo con la guía estructurada por parte del

estudiante en casa, ya que cuando el estudiante vuelve al aula, lo hace para la formalización de un concepto o pensamiento matemático.

**Imagen 8.** Gráfico referentes teóricos, sustentación experiencia foro educativo departamental 2022.



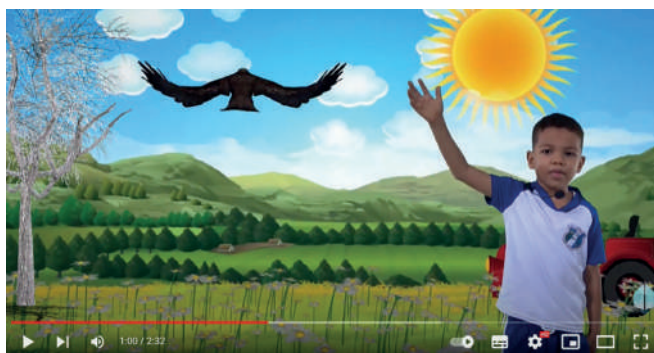
Fuente autores

En muchas ocasiones la formalización permite la evaluación general del grupo, los avances no solo del estudiante si no del material y el proceso de aprendizaje.

## Sostenibilidad

Una vez presentada a toda la comunidad educativa la propuesta, aparecen nuevas áreas del conocimiento que buscan involucrarse en el proyecto. A este proceso se le denomina la sostenibilidad, nos permite consolidar la propuesta como un modelo institucional articulando contenidos y prácticas institucionales con todas las herramientas y elementos aquí descritos.

**Imagen 9.** Pantallazo contenido del canal de YouTube (estudiante de preescolar vinculado desde el área de lenguaje.)



Fuente autores

El área del lenguaje y docentes de preescolar ya se han involucrado en el proyecto con la participación de estudiantes de este nivel en la narrativa de un cuento y empiezan hacer sus primeros pinitos en la creación de contenido digital (ver video) <https://www.youtube.com/watch?v=FL07ltjqmrg&t=61s>

## Resultados

- A nivel institucional estudiantes líderes, emprendedores, creadores de contenido digital que aprendieron en función de enseñar, con un sentido de pertenencia y un rol de multiplicadores de conocimiento y trabajo colaborativo.
- Canal de YouTube institucional “aprender para enseñar”, repositorio abierto con contenido digital en las áreas de matemáticas y lenguaje que se proyecta a permear todas las áreas del conocimiento, implementado la creación contenida y la distribución por guías estructuradas con vínculos gráficos en RA.
- Mayor apropiación de los contenidos en matemáticas, especialmente en los grados octavos con quienes se implementó en un principio la propuesta y que hoy por hoy son los pioneros del contenido digital.
- Articulación de los contenidos y el plan de estudio con la propuesta aprender para enseñar en el área de matemáticas, lo anterior con una proyección a todas las áreas del conocimiento y planes de estudio.

## Conclusiones

- La implementación de herramientas tecnológicas en los procesos académicos, permite una interacción más efectiva, dinámica y actualizada con una comunidad educativa que avanza al ritmo de los cambios tecnológicos. Comunidad que no logra encontrar la utilidad de los contenidos académicos impartidos, cuando estos se transmiten de una manera represada en el tiempo y que no logra impactar sus expectativas de aprendizaje.
- Aprender para enseñar es una propuesta pedagógica que logra que el estudiante se empodere de conocimiento en las diferentes áreas, lo apropie y lo multiplique, haciendo uso de herramientas tecnológicas que hoy por hoy están a la mano de ellos y que sin duda alguna no están en un terreno desconocido ni excluyente, más aún, cuando es una generación de continuo acceso a dispositivos móviles durante una gran parte de sus vidas.

## Referencias

- OCDE. (2020). Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina. OCDE (2020), Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America, <https://doi.org/10.1787/ce2bia62-en>, 11.
- Lowell Bishop, J.; Verleger, M. Proc. Annu. Conf. Am. Soc. Eng. Educ. 2013, 6219.
- (2) Gazzaley, A.; Rosen, L. D. The Distracted Mind: Ancient Brains in a High-Tech World; MIT Press: Cambridge, MA, 2016.

# PENSAMIENTO Y ANÁLISIS MATEMÁTICO EN ESTUDIANTES RURALES A TRAVÉS DE LA ETNOMATEMÁTICA MEDIADOS POR TECNOLOGÍAS



**Kenny Arévalo Avendaño**

Magíster en Tecnologías digitales aplicadas a la educación. Universidad de Santander UDES. Docente IE José Celestino Mutis, Valledupar.

## Resumen

El objetivo del presente artículo discernirá sobre cómo fortalecer el pensamiento y análisis matemático de los estudiantes de grados undécimos a través de la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis, corregimiento de Guacoche, Municipio Valledupar, Cesar, Colombia. El trabajo parte de un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción participativa, teniendo en cuenta los lineamientos teóricos plan-

teados, iniciando el proceso desde la recolección de datos documentados, categorización, estructuración y contrastación para lograr una teorización, todo esto a través del involucramiento del investigador con la comunidad, de tal manera que, se fomenten encuentros dialógicos. Evidenciándose como resultado una clara forma de actividad mediadas por las nuevas tecnologías la separación de funciones entre herramientas para orientar la actividad externa, signos y símbolos, en el cual se puede aportar en el pensamiento y análisis matemático de los estudiantes mediante aplicaciones, como YouTu-

be, mapeo entre otras. Por lo que se concluye que el modelo a aplicar en los estudiantes, es el modelo pedagógico TPACK, debido a su incidencia en la necesidad de interrelacionar tres elementos clave o saberes ancestrales etnomatemático.

### Palabras clave

Análisis Matemático, Saberes Ancestrales, etnomatemática

### Introducción

El presente trabajo investigativo discernirá sobre cómo fortalecer el pensamiento y análisis matemático de los estudiantes de grados undécimos a través de la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas TIC en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis, corregimiento de Guacoeche, Municipio Valledupar, Cesar, Colombia. De este modo, la experiencia en el campo por parte del investigador al transmitir sus experiencias y competencias académicas al estudiantado facilitará en el área de matemáticas estrategias pedagógicas que admita el conocimiento de la utilización de los saberes ancestrales en etnomatemáticas para el mejoramiento del pensamiento y análisis numéricos en los últimos años escolares de la secundaria.

En virtud de ello, se procurará hacer una contribución no solo académica para mejorar sus resultados en las pruebas del estado, sino brindar herramientas tecnológicas para observar las prácticas culturales de la comunidad afrodescendientes asentadas en el corregimiento de Guacoeche y contrastar lo que la gente expresa o realiza con las propiedades, estructuras abstractas y relaciones entre entidades abstractas como números, figuras geométricas, íconos, glifos, o símbolos en general. Por lo tanto, la finalidad es presentar un estudio de apreciaciones desde el ámbito profesional del profesor en matemáticas, en los diferentes ámbitos laborales, y desde allí, gene-

**...Valorar y apreciar su propio conocimiento matemático autóctono, lo que les permitirá comprender y experimentar estas actividades culturales desde un punto de vista matemático...**

rar aportes a la consecución de un modelo práctico y útil en la educación pública colombiana.

Por lo tanto, se encontrará en las siguientes páginas, fuentes de análisis, revisión documental sobre el tema, acercamiento a los recientes estudios sobre el pensamiento y análisis matemático de los estudiantes de grados undécimo a través de la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas TIC, donde las dimensiones de la etnomatemática, los Elementos para una educación matemática contextualizada, las Herramientas de las Tecnologías de la información y la comunicación como el impacto obtenido de la implementación.

En consecuencia, darán bases para orientar en la descripción, línea por línea del pensamiento etnomatemático en la comunidad de Guacoeche, toda vez que, de forma detallada en cada capítulo de estudio, se conoce y comprende las prácticas de los estudiantes de grados undécimo en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis (matema), donde se procura identificar y entender las técnicas y habilidades esgrimidas por ellos (techené-tica) en su actividad específica de educando (etno).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la etnomatemática como una parte de la historia de la matemática y la educación matemática, unificado de manera natural con la antropología y las ciencias de la cognición, permite

según (Msila, 2020) a los alumnos valorar y apreciar su propio conocimiento matemático autóctono, lo que les permitirá comprender y experimentar estas actividades culturales desde un punto de vista matemático (p.38). es decir, es la matemática practicada por grupos culturales que se resaltan por objetivos o costumbres comunes.

En efecto, la comunidad de Guacoeche no es ajena a la etnomatemática, en virtud que, como grupo social comparte costumbres y culturas comunes relacionadas con la comunidad afrodescendiente, de los cuales hacen parte los estudiantes de la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis. Es así como, la cultura puede generar elementos que permitan ampliar destrezas con las matemáticas en el aula, las cuales permite generar pensamientos y análisis matemáticos.

Sin embargo, en la comunidad negra de Guacoeche del municipio de Valledupar, Colombia donde hace vida la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis no existe alguna indagación sobre la forma de comportamientos de antepasados en cuanto al razonamiento matemático para llevar a la escuela formas de razonamiento cultural relacionados con procesos como contar, medir, clasificar, ordenar o inferir, sugerir, mediante los cuales se busca manejar el medio ambiente, cultural, social y político presente en el plan global de vida de un estudiante; y menos aún, articular este entorno con el aprendizaje de las matemáticas usando herramientas tecnológicas.

## ...Los procesos sociales, manifestados en sus saberes, reflejan una continua marcha hacia la transformación, siempre desde su construcción histórica particular...

Se hace imperante destacar la concepción de algunos riesgos en el aprendizaje que ofrecen la etnomatemática a los estudiantes, dado que, los pensamientos y las formas de crear conocimiento construyen diariamente saberes y, de acuerdo a (Galarza Schoenfeld & López, 2020) citando a (Díaz, 2017) los procesos sociales, manifestados en sus saberes, reflejan una continua marcha hacia la transformación, siempre desde su construcción histórica particular (p.117). De tal forma que, (Araiku, Somakim, & Pratiwi, 2020) exponen, las etnomatemáticas permiten a los estudiantes desarrollar su habilidad de investigación al evaluar y seleccionar el concepto matemático apropiado hacia una cultura contextual. Pero, no existe un diagnóstico preliminar de las diversas dimensiones de la etnomatemática en los estudiantes de grados Undécimos que permita mejorar y dar una calidad educativa a estos alumnos.

Por lo tanto, para fines de la presente investigación, se considerará la Etnomatemática como el tratado de las relaciones entre la matemática y la cultura dentro de una sociedad; Tal como lo explica (Soria, 2020) al decir que, se le conoce asimismo como el conjunto de los saberes originados o asimilados por un grupo sociocultural nativo y tiene un carácter dinámico, todos estos conceptos llegan al mismo punto de interpretación (p.17). Para ello se hace ineludible mencionar que dentro de esta investigación el pensamiento y análisis matemático es la acción y creación de la mente para estudiar los conjuntos numéricos desde todos los puntos de

vista y derivaciones de la misma, pero, aplicadas a través de la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que hallan lugar en la vida académica de un estudiante. Aún más, (García, Miranda, & García, 2019) explican que, las herramientas de las Tecnologías de la información y la comunicación permiten,

“Contribuir en el avance de la experiencia de construcción de espacios virtuales de aprendizaje para profesores en ejercicio y un espacio para proporcionar parámetros de seguimiento de programas alejados de los conceptos de seguimiento como acompañamiento o evaluación situacional para entregar marcos de un seguimiento que se combine con el fortalecimiento y permanente retroalimentación de los programas y sus participantes (p.68).

En consecuencia, para fortalecer el pensamiento y análisis matemático de los estudiantes a través de la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas TIC en una Institución Educativa se construirá por medio de: las Dimensiones de la etnomatemática, los Elementos para una educación matemática contextualizada, las Herramientas de las Tecnologías de la información y la comunicación y el Impacto obtenido de la implementación.

### Dimensiones de la etnomatemática

Las dimensiones de la etnomatemática están relacionadas entre sí y sus objetivos permiten analizar las raí-

ces socioculturales del conocimiento matemático; razón por la cual, según (D'ambrosio, 2019) representan,

“una metodología para las investigaciones y también para el análisis de los procesos que transmiten, difunden e institucionalizan los conocimientos matemáticos (ideas, procesos y prácticas) que se originan a partir de grupos culturales diferenciados, así como de los contextos diversos a través de la historia (p.38).

Por consiguiente, este contexto permitió el desarrollo de seis (6) importantes dimensiones, las cuales son:

#### La dimensión conceptual

Los desafíos de la vida cotidiana otorgan a los miembros de grupos culturales diferenciados diversas oportunidades para responder a preguntas existenciales mediante la creación de procedimientos, prácticas, métodos y teorías basadas en sus representaciones de la realidad. En relación con las comunidades afrodescendientes, donde hacen vida los estudiantes del plantel educativo desarrollan tradiciones inherentes al desarrollo de su comunidad, por lo que el conocimiento matemático germina como una contestación contigua a las necesidades de conservación que existan en su entorno.

#### La dimensión histórica

Es necesario estudiar los vínculos entre la historia de las matemáticas y la realidad de los estudiantes. Esta dimensión lleva a los estudiantes a examinar la naturaleza de las matemáticas en términos de la comprensión de cómo el conocimiento matemático se asigna en sus experiencias individuales y colectivas. Así, el conocimiento se construye a partir de las diversas interpretaciones en que la humanidad ha analizado y explicado los fenómenos matemáticos a lo largo de la historia. Por lo tanto, es necesario y coherente enseñar las matemáticas dentro de un contexto histórico, para que los estudiantes sean capaces de entender la evolución de las distintas contribu-

ciones realizadas por otras culturas al desarrollo continuo del conocimiento matemático.

### La dimensión cognitiva

Esta dimensión se refiere a la adquisición, acumulación y distribución del conocimiento matemático a través de las generaciones. Al respecto, los procedimientos matemáticos como comparar, clasificar, cuantificar, medir, explicar, generalizar, modelizar y evaluar, pueden ser entendidos como fenómenos sociales, culturales o antropológicos que se desencadenan en el desarrollo de sistemas de conocimiento complejos, elaborados por los miembros de grupos culturales diferenciados. En este sentido, un estudiante de una comunidad afrodescendiente rural debe evaluarse sus capacidades cognitivas teniendo en cuenta siempre aislando los contextos sociales, culturales, económicos, ambientales y políticos.

### La dimensión política

Esta dimensión tiene como objetivo reconocer y respetar la historia, la tradición y el pensamiento matemático

desarrollado por los miembros de grupos culturales diferenciados, donde el reconocimiento y el respeto por sus raíces socioculturales no implican el rechazo de sus conocimientos ancestrales, sino que refuerzan estas raíces a través del diálogo y del dinamismo cultural. Esta dimensión también tiene como objetivo desarrollar acciones políticas que guían a los estudiantes en los procesos de transición de la subordinación para la autonomía, con el fin de orientarlos hacia un orden más amplio de sus derechos como ciudadanos.

### La dimensión educativa

Esta dimensión no rechaza el conocimiento ni el comportamiento adquirido de forma académica, pero incorpora los valores humanos como el respeto, la tolerancia, la aceptación, el cuidado, la dignidad, la integridad y la paz, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de las matemáticas, con el fin de humanizarlo y traerlo a la vida. La Etnomatemática promueve el fortalecimiento del conocimiento académico cuando los estudiantes comprenden las ideas, los procedimientos y las prácticas matemáticas presentes

en su vida cotidiana; y, del mismo modo, la presentación de los procedimientos y prácticas matemáticas que poseen conexión con la historia crítica, puede resistir a la cooptación y ser utilizado con fines humanitarios y dignificantes.

### Elementos para una educación matemática contextualizada

Según (Aroca, 2018) además de presentarle a la comunidad en general otras formas de hacer, pensar y comunicar por medio del saber matemático comunitario y los conocimientos matemáticos que desarrollan los sujetos, lo que implica que no hay una sola matemática, es ir conceptualizando la Postura didáctica del Programa Etnomatemática, es decir, de la articulación de los saberes y conocimientos etnomatemáticos locales con la educación matemática escolar.

### Postura didáctica del Programa Etnomatemática

Para (Aroca, 2018) la postura didáctica del Programa Etnomatemática consiste en una enseñanza paralela y comparativa entre los saberes matemáticos escolares como representantes de la cultura globalizante y los saberes matemáticos de las comunidades y conocimiento matemáticos de los sujetos como representantes de las culturas locales (p.153). El experimento de Aroca consistió en dar forma a dicha postura didáctica con una intervención de aula en una Institución Educativa de la ciudad de Barranquilla, al poner en relación paralela y comparativa el Sistema Métrico Decimal con dos sistemas de medidas de los pescadores con cometa de Bocas de Ceniza de la misma ciudad.

En consecuencia, muchas cosas cambiarían, incluyendo la linealidad de la enseñanza de los contenidos matemáticos, el tipo de tareas, el tipo de actividades en clase y fuera de ella, la evaluación, etc. Lo que a la postre, generaría una educación matemática más significativa y que vincularía mucho más a los estudiantes y familia de



estos a los problemas de su comunidad sin dejar a un lado las competencias para analizar los problemas de la cultura globalizante.

### Problematizar la postura didáctica del Programa Etnomatemática

De acuerdo a (Jaramillo, 2011) se trata de problematizarlos, en el sentido de que tanto profesor como estudiantes indaguen sobre los significados que tienen esas etnomatemáticas en la realidad, en el saber matemático comunitario y en el conocimiento matemático de los sujetos involucrados en prácticas que impliquen etnomatemáticas, como también de cómo se pueden poner en relación paralela y comparativa con las matemáticas escolares, qué hay en común, qué hay de diferente.

Por lo tanto, no es posible elaborar un texto escolar de matemáticas contextualizado emitido por el Ministerio de Educación; por ello el profesor de matemáticas debe cambiar su rol. Se trata de migrar funciones a la etnografía matemática, al conocimiento de las demás matemáticas que están en el entorno sociocultural de su institución educativa. Y no es difícil esta tarea, en el salón de clases tiene sujetos representantes de ese entorno, ellos más que alumnos son aliados en esta gran empresa.

### Herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación

Según (Rodríguez W. C., 2018) la relación entre transformaciones mentales y herramientas culturales trata de una relación dinámica y compleja que ha caracterizado la historia de la especie humana. La actividad humana es culturalmente mediada, históricamente situada y socialmente realizada. De ella emanan las características que nos definen como humanos, particularmente la conciencia y la subjetividad, que desde esta perspectiva conceptual implican procesos cognitivos y afectivos y atribución de sentido



Fotografía - Alberto Motta

personal a las experiencias vividas en el transcurso del desarrollo. Con base a lo anterior, y teniendo presente el objetivo de la actual investigación, se tomará como características de la tecnología seleccionada las siguientes herramientas TIC: las opciones de video arte, performance, arte digital, mapping, arte sonoro. Teniendo presente el énfasis del estudio, considerando son las más apropiadas para el campo de estudio y de lo que se desea obtener.

### Video Arte

Según (López, 2018) el acontecimiento más o menos mítico que marca la línea de salida del video arte tuvo lugar el 4 de octubre de 1965, cuando el artista de coreano Nam June Paik quedó atrapado en un atasco de tráfico por la visita del papa Pablo VI a la ciudad de Nueva York. Mientras que, (Portillo & Caballero, 2014) lo denominan “cualquier pieza de vídeo realizada en un soporte magnético. Aunque esta definición, según la muestra seleccionada en Video(S)torias, se ha ampliado al soporte digital. Del mismo modo, (Dow, 2013) concluye que el videoarte es un tipo de arte que se basa en imágenes en movimiento y se conforma de vídeo y/o datos de audio. (No debe confundirse con la producción de la televisión o el cine experimental).

### Performance

(Art Performance, 2020) lo define como una obra de arte o muestra artística creada a través de acciones realizadas por el artista u otros participantes, pudiendo ser en vivo, documentadas, espontáneas o escritas, presentada a un público dentro de un contexto de bellas artes, tradicionalmente interdisciplinar. Mientras (Taylor & Fuentes, 2011), expresa que, involucra cuatro elementos básicos: el tiempo, el espacio, el cuerpo o la presencia del artista en un medio, y la relación entre el creador y el público. Las acciones, generalmente desarrolladas en galerías de arte y museos, pueden tener lugar en la calle, cualquier tipo de escenario o espacio y durante cualquier período de tiempo. En consecuencia, su objetivo es generar una reacción, en ocasiones con la ayuda de la improvisación y el sentido de la estética. La temática suele estar ligada a procesos vitales del propio artista, a la necesidad de denuncia o crítica social y con un espíritu de transformación (Fernando, 2014).

### Arte digital

De acuerdo a (Cepeda, 2019), la literatura sobre arte digital coincide en su mayoría en que existe una definición operativa: es un tipo de creación de



arte con y para los medios digitales. Es decir, se produce con ellos, pero también se proyecta en ellos para existir. De un lado de esta definición, se encuentran aquellos que la consideran adecuada pero insuficiente para los constantes cambios tecnológicos. Del otro lado, están quienes la piensan inadecuada, porque insiste en integrar al arte digital a un circuito institucional; e insuficiente, porque no incorpora reflexión técnica, epistémica y estética proporcionada.

## Mapping

Para (EPSON, 2020) el video mapping es una técnica visual que consiste en proyectar imágenes sobre superficies reales, como por ejemplo en la parte exterior de edificios, techos, paredes o cúpulas. El video mapping es una técnica visual que consiste en proyectar imágenes sobre superficies reales, como por ejemplo en la parte exterior de edificios, techos, paredes o cúpulas (o donde tú lo quieras imaginar).

De acuerdo a (Epson, et al, 2020), la luz, la perspectiva y el sonido son los 3 elementos más importantes y a tener en cuenta a la hora de diseñar y crear un video mapping. Especialmente la luz, es el elemento más importante de los 3 mencionados. Con la luz nos es posible ver y definir el espacio, los colores y las texturas de las proyecciones. Permite crear la profundidad y por lo tanto la tridimensionalidad volumétrica necesaria para que la animación se convierta en una ilusión. La luz, y cómo interacciona con los elementos físicos sobre los cuales se proyecta, es esencial para crear una experiencia visual completa e impactante.

## Arte Sonoro

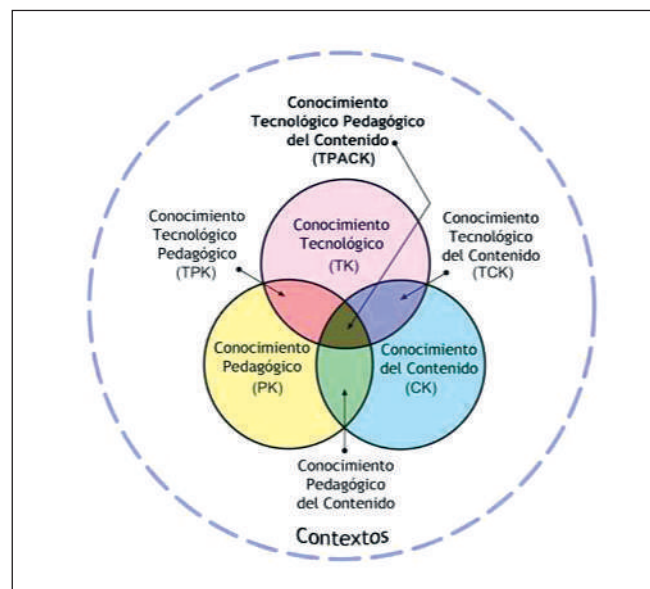
El arte sonoro es un arte claramente híbrido, nacido en la intersección, y no puede extrañar, por tanto, que sus autores pertenezcan al mundo de las letras, del arte visual, del cine, al tecnológico, al periodístico, al musical, al escénico, a varios de ellos a la vez o a campos situados “entre sillas”, como la poesía experimental, el arte de acción o las prácticas intermedia (García I. , 2020, pág. 105).

## Impacto obtenido de la implementación

De acuerdo a (Fuentes-Hurtado & González, 2019) en el contexto de la Educación Secundaria no es nueva la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza para recuperar el interés y la motivación del alumnado por el ámbito científico-tecnológico y, por ende, paliar en cierta medida el fracaso escolar y el abandono prematuro. Es así como el modelo pedagógico docente TPACK (Technology, Pedagogy, Content Knowledge) desarrollado por (Mishra & Koehler, 2006) y cuyo modelo se muestra en la figura 1, es el que se ha tomado como guía en esta investigación para fortalecer el pensamiento y análisis matemático de los estudiantes de grados undécimos a través de la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas TIC en la Institución Educativa Técnico; dado que,

incide en la necesidad de interrelacionar tres elementos clave o saberes, como los denomina el propio modelo, para asegurar una docencia de calidad en las aulas del s. XXI (Gutiérrez, 2014).

**Figura 1.** Diagrama del modelo pedagógico TPACK.



Fuente. (Salinas, De Benito, & Lizana, 2014).

Estos tres saberes que según este modelo de enseñanza-aprendizaje deben interrelacionarse son: contenidos, pedagogía y tecnología, lo que supone un cambio radical en la posición estudiante y alejando al educado de las clases magistrales para acercarlo a un rol de guía o facilitador del aprendizaje capaz de desplegar estrategias educativas acordes a los tiempos actuales, en consonancia con la SC y dirigidos a un alumnado digital (Gallardo, 2012).

En el contexto de esta investigación (ámbito científico-tecnológico en Secundaria), y siguiendo por lo planteado por (Fuentes-Hurtado & González, 2019) los tres saberes definidos por Mishra y Koehler (2006) se concretarían de la siguiente manera: los contenidos de las materias del ámbito CyT que han de impartirse de manera integrada, para favorecer así el aprendizaje significativo del alumnado conectando además los conocimientos del ámbito con el mundo real y siguiendo el paradigma constructivista descrito por Piaget (1967) y Vygotsky (1934); el conocimiento y uso de metodologías activas que se centren en el estudiante, poniendo énfasis en aquellas que potencian la motivación y, por último, el conocimiento y uso de las TIC como elemento estimulador y facilitador del aprendizaje, que además lo hace más atractivo para los estudiantes digitales que cursan la Secundaria los cuales sienten gran interés por las aplicaciones y dispositivos tecnológicos que usan en su vida diaria para realizar innumerables tareas cotidianas como comunicarse, divertirse, informarse o relacionarse.

El modelo pedagógico TPACK para la formación docente es efectivo siempre y cuando realmente se incida en la formación de los estudiantes en los tres saberes (contenidos, pedagogía, tecnología) y en la interrelación entre ellos, ya que existen casos de fracaso de propuestas pedagógicas donde se ha aplicado este modelo por haberse descuidado la formación de alguno de los tres saberes (Colomer, Sáiz, & Bel, 2018). Para ello, se requiere una integración efectiva de la tecnología con la pedagogía, en torno a una materia específica, requiere el desarrollo de cierta sensibilidad hacia la relación dinámica, transaccional, entre estos componentes de los conocimientos situados en contextos específicos. Los maestros individuales, el curso, los factores específicos de la escuela, la demografía, la cultura y otros factores garantizan que cada situación es única, y hay una única combinación de contenidos, tecnología y pedagogía que aplicará cada maestro, en cada curso, de acuerdo con su visión de la enseñanza. (Tourón, 2016)

### Materiales y métodos

La presente investigación se desarrollará con un enfoque cualitativo, donde el investigador indagará y alcanzará las razones del grupo estudiado para la presente investigación, de manera que, corresponderá crear una relación directa entre el observador (docente) y el observado (estudiante) de manera objetiva, en atención a lo cual, los datos que se obtengan se enunciarán en términos cualitativos, establecido y caracterizando las acciones que se realicen entre junio de 2020 hasta mayo de 2021, para lograr la construcción total de establecer y fortalecer el pensamiento y análisis matemático de los estudiantes de grados undécimos a través de la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas TIC, desde las diferencias individuales y estructurales básicas que se encuentran en este trabajo académico.

En el diseño de una investigación como está, es de acción participativa; es importante mencionar que el grupo de investigadores debe involucrarse desde el inicio con la comunidad, de tal manera que se fomente la confianza en el proyecto y que se comprenda que su realización es para beneficio de la comunidad, en un esfuerzo por transformar su realidad. Para esta investigación, se tendrá como población de estudio a los estudiantes de los grados décimo y undécimo Tabla 1 que hacen vida activa en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis, corregimiento de Guacoche, Municipio Valledupar, Cesar, Colombia.

**Tabla 1. Participantes del proceso de investigación**

Estudiantes	Total
Grado Undécimo 01	32
Grado Undécimo 02	32

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En relación a esta población de estudio, se hace necesario exponer sus criterios, los cuales son:

- *Los Estudiantes.* Todos ellos cumplen roles de hijos en sus respectivos hogares, sin ejercer actividad económica alguna.
- *Padres de Familia y/o Acudiente.* Son personas que laboran en el sector agropecuario como agricultores, residenciados en el Corregimiento de Guacoche, Municipio Valledupar, Cesar, Colombia. Siendo, todo el estrato socioeconómico de nivel 1.
- *Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis.* Ubicado en el corregimiento de Guacoche, Municipio Valledupar, Cesar, Colombia, y funciona con el calendario escolar A, en una jornada de lunes a viernes en la jornada de la mañana.

Referente a la recolección de datos se inicia tomando la información concerniente a estudios sobre un posible fortalecimiento del pensamiento y análisis matemático de los estudiantes, posteriormente, realizar entrevistas

ta, donde se indagará todos los datos para establecer y caracterizar los elementos orientadores para la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas TIC en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis, corregimiento de Guacoche, Municipio Valledupar, Cesar, Colombia.

Con respecto a las técnicas y los instrumentos de recolección de la información desde la investigación acción, se implementaron dos técnicas, la primera aplicada a los estudiantes la cual fue la observación de campo, mediante un cuestionario; y la segunda mediante un guion de entrevista, el cual se aplicó a la parte directiva de la institución educativa, el representante principal de los acudientes y/o padres familia del colegio y a la representante de la comunidad de Guacoche.

### Resultados

Teniendo en cuenta las técnicas e instrumentos usados se presenta dos momentos para el desarrollo del fortalecimiento del pensamiento y análisis matemático de los estudiantes de grados décimo y undécimo a través de la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas TIC en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis, los cuales son:

#### Momento 1: Percepciones de los propios estudiantes

En este primer momento se presenta un cuestionario para que expresen sus pensamientos u opiniones respecto los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas TIC en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis, donde se recoge información que permita elaborar un diagnóstico preliminar de las diversas dimensiones de la etnomatemática en los estudiantes para conocer sus perspectivas sobre la dimensión conceptual, la dimensión histórica, dimensión cognitiva, la dimensión epistemológica, la dimensión política y la

dimensión educativa percibida en los grados undécimos en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis, corregimiento de Guacoche, Municipio Valledupar, Cesar, Colombia.

Del mismo modo, con los elementos para una educación matemática contextualizada, las herramientas de las Tecnologías de la información y la comunicación como el impacto obtenido de la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas Tecnologías de la información y la comunicación en los estudiantes de grados.

## Momento 2: Percepciones de la comunidad académica

En relación con ello, se presenta el análisis los informantes entrevistados, dándole a cada uno su respectiva numeración para el desglose del momento dos, de la siguiente manera: director del plantel educativo (Informante 1), representante de los acudientes (Informante 2) y representante de las comunidades (Informante 1) en el corregimiento de Guacoche, municipio Valledupar, departamento del Cesar, Colombia en el cual de una manera amena, mediante una conversación se desarrollan la variable Pensamiento y análisis matemático y sus respectivas dimensiones, tales como son Dimensiones de la etnomatemática, los Elementos para una educación matemática contextualizada y las Herramientas de las Tecnologías de la información y la comunicación Impacto obtenido de la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas TIC en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis, corregimiento de Guacoche, Municipio Valledupar, Cesar, Colombia.

## Discusión

Luego de aplicar el cuestionario (momento 1) a los estudiantes del grado undécimo y de hacer la categorización y estructuración de la entrevista a los informantes (momento dos) se cuestiona la disponibilidad de contar con

el uso de herramientas tecnológicas básicas como es un correo electrónico, un celular, Tablet o computador, ayuda a lograr el propósito de realizar el mejoramiento del pensamiento y análisis matemático de los estudiantes de grados undécimos a través de la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas TIC en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis, corregimiento de Guacoche, Municipio Valledupar, Cesar. Teniendo coherencia con los expuesto por (Soria, 2020) al decir que, la Etnomatemática es el conjunto de los saberes originados o asimilados por un grupo sociocultural nativo y tiene un carácter dinámico, todos estos conceptos llegan al mismo punto de interpretación (p.17).

En relación con las diversas dimensiones de la etnomatemática, los participantes de la investigación, en su mayoría hacen de promotores del fortalecimiento del conocimiento académico, aplicando los procedimientos y prácticas matemáticas que poseen conexión con la historia crítica en el uso de las diversas dimensiones de la etnomatemática en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis, corregimiento de Guacoche, Municipio Valledupar. De allí que la perciban como una experiencia de construcción de espacios virtuales de aprendizaje, donde ellos son los gestores de sus propios conocimientos matemáticos descubriendo por experiencias propias los resultados. Lo anterior, demuestra que las dimensiones de la etnomatemática están relacionadas entre sí y sus objetivos, tal como lo expone (D'ambrosio, 2019) al decir que, es procesos que transmiten, difunden e institucionalizan los conocimientos matemáticos (ideas, procesos y prácticas) que se originan a partir de grupos culturales diferenciados, así como de los contextos diversos a través de la historia (p.38). Asimismo, convalidando los resultados al demostrar que, todo pensamiento y análisis matemático realizado por ellos en una herramienta TIC suele llevar una metodología de saberes ancestrales de tu comunidad.

En cuanto a los elementos para una educación matemática contextualizada mediados por herramientas las Tecnologías de la información y la comunicación, los sujetos estudiados, ha utilizado saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas TIC para construir por medio de los elementos de su entorno una educación matemática contextualizada, cuando tienen en cuenta una enseñanza paralela y comparativa entre los saberes matemáticos escolares como representantes de la cultura globalizante y los saberes matemáticos de las comunidades, lo que genera sentido con las matemáticas, llevándolos a todos a indagar con el profesor sobre los significados que tienen esas etnomatemáticas en la realidad. En referencia a ello, se evidencia lo comentado por (Aroca, 2018) al coincidir en que, además de presentarle a la comunidad en general otras formas de hacer, pensar y comunicar por medio del saber matemático comunitario y los conocimientos matemáticos que desarrollan los sujetos, lo que implica que no hay una sola matemática, es decir, de la articulación de los saberes y conocimientos etnomatemáticos locales con la educación matemática escolar.

Con relación a, el impacto en la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas Tecnologías de la información y la comunicación, los estudiantes de grados undécimos en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis, responden los participantes del estudio en su casi total mayoría que, es constructivista en los saberes ancestrales etnomatemático, necesarios para aplicar contenidos, pedagogía y tecnología y que es no es necesario el acompañamiento del profesor para aplicarlo en un dispositivo móvil, Tablet o computador. En consideración a lo anterior, guarda relación con lo dicho por (Fuentes-Hurtado & González, 2019) en el contexto de la Educación Secundaria no es nueva la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza para recuperar el

interés y la motivación del alumnado por el ámbito científico-tecnológico y, por ende, paliar en cierta medida el fracaso escolar y el abandono prematuro en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis.

## Conclusiones

En relación a la visualización de la situación problema, se emanó itinerario referencial y teórico, que llevó a un entramado metodológico, el cual permitió determinar el método de investigación, con la finalidad de categorizar y estructurar la categoría medular que permitieron generar reflexiones teóricas emergentes, a partir de los hallazgos, además del itinerario teórico.

Con respecto a categorizar la variable medular fortalecer el pensamiento y análisis matemático de los estudiantes de grados undécimos a través de la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediado por herramientas TIC, se considera que la etnomatemática, juegan un papel fundamental, los cuales garantizan la calidad educativa mediante las diversas dimensiones de la etnomatemática, los elementos para una educación matemática contextualizada el impacto en la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas Tecnologías de la información y la comunicación en los estudiantes, siendo ellos quienes fortalecen el sistema educativo y actores que lo conforman.

En relación, a las diversas dimensiones de la etnomatemática se evidenció que siempre son aplicadas de distintas formas en sus herramientas tecnológicas, generalmente desde un celular, propendiendo a la inclusión del uso de las tecnologías en el sector educativo de acuerdo a las políticas nacionales de educación.

Seguidamente, con los elementos para una educación matemática contextualizada. Se considera establecer los elementos para una educación matemática contextualizada mediados por herramientas las Tecnologías de la

información y la comunicación en los estudiantes, al punto que existe una articulación de los saberes y conocimientos etnomatemáticos locales con la educación matemática escolar, con un mayor aporte postura didáctica de la habilidad mental, donde se resalta la forma de resolver problemas mediante juegos en donde se refleja una enseñanza paralela y comparativa entre los saberes matemáticos.

Se hace necesario aclarar que con respecto a la utilidad de problematizar la postura didáctica del Programa Etnomatemática en el pensamiento y análisis matemático de los estudiantes, no existe un texto escolar de matemática que dé cuenta de la diversidad cultural de un país, deben aprender de acuerdo al contexto donde se encuentren.

En última instancia, el impacto en la implementación de los saberes ancestrales etnomatemático mediados por herramientas Tecnologías de la información y la comunicación en los estudiantes, lo cual se concluye que, el plantel educativo desarrolla métodos de retroalimentación donde participa la comunidad académica en general.

Evidenciándose una clara forma de actividad mediadas por las nuevas tecnologías la separación de funciones entre herramientas para orientar la actividad externa y signos y símbolos para orientar la actividad, interna parece estarse debilitando, en el cual se puede aportar en el pensamiento y análisis matemático de los estudiantes mediante aplicaciones, como YouTube, teniendo en cuenta el modelo pedagógico TPACK para el pensamiento

y análisis matemático de los estudiantes de grados undécimo en la Institución Educativa Técnico José Celestino Mutis, puesto incide en la necesidad de interrelacionar los tres elementos clave o saberes.

## Aspectos éticos

Debido al contacto con seres humanos encontrados en este trabajo investigativo, estos procedimientos fueron realizados acorde a los estándares del Comité de Ética que avaló el trabajo, la Declaración de Helsinki, donde el consentimiento de la información suministrada tuvo pleno consentimiento de los informantes como de cada miembro participante de la comunidad Educativa Técnico José Celestino Mutis, corregimiento de Guacoeche, Municipio Valledupar, Cesar, Colombia. Por consiguiente, en ella se evidencio entre otros principios éticos implícitos a las prácticas científicas la responsabilidad social, la honestidad, la transparencia, la protección de conocimiento y propiedad intelectual y patente, el uso y manejo de recursos éticamente adecuado como la responsabilidad por parte de todos los involucrados (inventor, institución, licenciario).

## Declaración de conflictos de interés

El autor de este escrito manifiesta que durante el desarrollo de trabajo no existieron conflictos de interés y declaró propias las fuentes de financiación del mismo.

**...En relación, a las diversas dimensiones de la etnomatemática se evidenció que siempre son aplicadas de distintas formas en sus herramientas tecnológicas, generalmente desde un celular...**

## Referencias Bibliográficas

- Araiku, J., Somakim, S., & Pratiwi, W. (October de 2020). Ethnomathematics: Utilizing South Sumatra's cultures to emphasize prospective teachers' creativity in creating mathematical problem. *The 3rd International Seminar on Innovation in Mathematics and Mathematics Education (ISIMMED 2019)*. 1581, págs. 3-4. Yogyakarta, Indonesia: IOP Publishing Ltd. doi:doi:10.1088/1742-6596/1581/1/012032
- Aroca, A. (2018). *Etnografía del saber matemático de los pescadores de Buenaventura Pacífico colombiano: Elementos para una educación matemática contextualizada*. Barranquilla, Atlántico: Universidad del Atlántico.
- Art Performance, p. (28 de 05 de 2020). *ARTE DE PERFORMANCE*. Obtenido de Tate Modern: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/p/performance-art>
- Cepeda, S. (2019). *Estudio etnográfico de las prácticas de creación digital como expresión como expresión artística en Monterey*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Monterrey, Mexico: Repositorio Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11285/632998>
- Colomer, J. C., Sáiz, J., & Bel, J. C. (Mar-Jun de 2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107-128. doi:<https://doi.org/10.6018/j/324191>
- D'ambrosio, U. (2019). *Etnomatemáticas. Entre las tradiciones y la modernidad* (3ª ed.(2019) ed.). Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Díaz, V. (2017). El pensamiento decolonial: una apuesta hacia los saberes ancestrales para la construcción de la identidad latinoamericana. *Actualidades Pedagógicas*, 70, 125-145.
- Dow, S. R. (2013). Video, videoarte, iconoclasmo. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 103-125.
- EPSON. (12 de 06 de 2020). ¿Qué es y cómo crear un video mapping? Obtenido de EPSON: <https://www.epson.es/insights/article/que-es-y-como-crear-un-video-mapping#:~:text=El%20video%20mapping%20es%20una,%2C%20techos%2C%20paredes%20o%20oc%C3%BApulas>.
- Fernando, F. P. (2014). El concepto de performance según Erving Goffman y Judith Butler. *Colección Documentos de trabajo*(1), 128.
- Fuentes-Hurtado, M., & González, J. (2019). Evaluación inicial del diseño de unidades didácticas STEM gamificadas con TIC. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*(70), 1-17. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7182863&orden=0&info=link>
- Galarza Schoenfeld, A., & López, P. J. (2020). Los estudios culturales y el problema de la identidad latinoamericana. *Revista Conrado*, 16(72), 116-122.
- Gallardo, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Revista de Ciències de l'Educació*, 7-21.
- García, I. (2020). Reflexiones en torno a la noción de arte sonoro y los límites y contextos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(1),97-116. Obtenido de [https://diwqtxtsixzle7.cloudfront.net/61851763/REFLEXIONES\\_ARTE\\_SONORO2020\\_0121-58764-1eoaubk.pdf?1579634032=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DReflexiones\\_en\\_torno\\_a\\_la\\_nocion\\_de\\_arte.pdf&Expires=1604272032&Signature=P5bB7o5CPMg8pWmkvIdDFI](https://diwqtxtsixzle7.cloudfront.net/61851763/REFLEXIONES_ARTE_SONORO2020_0121-58764-1eoaubk.pdf?1579634032=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DReflexiones_en_torno_a_la_nocion_de_arte.pdf&Expires=1604272032&Signature=P5bB7o5CPMg8pWmkvIdDFI)
- García, S. R., Miranda, C., & García, C. (2019). modelo de seguimiento basado en TIC de la formación continua de profesores. *Revista científica de investigación educativa de la UNAE*, 66-88.
- Jaramillo, D. (2011). La educación matemática en una perspectiva sociocultural: tensiones, utopías, futuros posibles. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 13-36.
- López, I. (26 de marzo de 2018). Arte en movimiento: las claves del VIDEOARTE. *Revista AD*(133), +300. Recuperado el 14 de mayo de 2020, de <https://www.revistaad.es/decoracion/articulos/videoarte-claves-espana/20259>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Revista Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado el 28 de 05 de 2021, de [http://punya.educ.msu.edu/publications/journal\\_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf](http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf)
- Msila, V. (2020). *Developing Teaching and Learning in Africa: Decolonising Perspectives*.
- Stellenbosch, Cabo Occidental, South Africa: African Sun Media.
- Portillo, A. d., & Caballero, A. (2014). Redefiniendo el videoarte: orígenes, límites y trayectorias de una hibridación en el panorama de la creación audiovisual española contemporánea. *Icono 14,, 12*(2), 86-112. doi:10.7195/i14.v12i2.707
- Rodríguez, W. C. (Mayo-Agosto de 2018). Herramientas culturales y transformaciones mentales: Las tecnologías de la información y la comunicación en perspectiva histórico-cultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 18(2), 1-21. doi:<https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33068>
- Salinas, J., De Benito, B., & Lizana, A. (enero-abril de 2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 145-163. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27431190010.pdf>
- Soria, M. (2020). *La etnomatemática como estrategia en educación inicial*. Universidad Nacional de Tumbes, Escuela profesional de Educación. Piura, Perú: Repositorio Universidad Nacional de Tumbes.
- Taylor, D., & Fuentes, M. (2011). Estudios avanzados de performance. *Fondo de Cultura Económica*.
- Tourón, J. (20 de mayo de 2016). *javier-touron.es*. Recuperado el 01 de febrero de 2021, de TPACK: un modelo para los profesores de hoy: <https://www.javier-touron.es/tpack-un-modelo-para-los-profesores-de/>



## VI Encuentro del **Movimiento Pedagógico Latinoamericano**

se realizó los días 19 y 20 de septiembre en la ciudad de Recife, Brasil.



### Víctor Manuel Cabrera Vásquez

Miembro del Comité Ejecutivo de FECODE, Secretario de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos. Ex directivo del Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación del Valle del Cauca SUTEV, Ex Subsecretario de Educación de Santiago de Cali, Ex Subsecretario de Educación del departamento del Valle del Cauca.

**E**l cierre de las celebraciones del centenario de Paulo Freire convocó en la Concha Acústica de la Universidad Federal de Pernambuco a cientos de personas representantes de organizaciones sindicales de toda América Latina.

Este lunes 19 de septiembre, en el campus universitario donde desde 2013 se encuentra la estatua del filósofo y pedagogo brasileño, la Plenaria Popular de la Educación dio lugar a una serie de reflexiones sobre la importancia y la vigencia de la pedagogía de Freire en América Latina y todo el mundo.

Además, el evento precedió el inicio del VI Encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) que fue inaugurado esa misma tarde en la ciudad de Recife, Brasil.

Combertty Rodríguez, Coordinador Regional Principal de la IEAL dio inicio al evento recordando que esta

celebración fue un pendiente que la pandemia del COVID19 no había permitido realizar de manera presencial, así como reconociendo la representación de tantos países de la región.

### El legado de Freire

La Plenaria estuvo compuesta por dos paneles de presentaciones, el primero de ellos para reflexionar sobre el legado de Paulo Freire en la educación mundial.

“Paulo Freire es una referencia muy importante para los educadores de todo el mundo. Representa para nosotros el ideal de la escuela democrática que enseña y forma para pensar de forma crítica”, aseguró Mário Nogueira, representante de la Federación Nacional de Profesores de Lisboa (FEN-PROF).

Por su parte, el profesor Antonio Mendes, del Sindicato Nacional de Profesores de Guinea Bissau, aseguró que llamar a Freire filósofo y educador no

es suficiente para caracterizar su influencia como uno de los personajes más importantes de nuestros tiempos. “[Freire] nos decía que la educación no es neutra y por lo tanto los docentes tampoco pueden ser neutros. O estamos con los opresores o estamos con los oprimidos”, recordó Carlos Díaz, presidente del Colegio de Profesores de Chile, al hacer un repaso por los principios del pedagogo que siguen vigentes hoy en día.

Por otro lado, el segundo panel analizó la importancia de Freire en la educación brasileña. El historiador Sérgio Haddad defendió que el legado del pedagogo es un antídoto para el racismo, el aumento de la pobreza, la xenofobia y la militarización que afectan a nuestras sociedades.

Por su parte, la académica Eliete Santiago resaltó el carácter político de la educación y que “para la construcción colectiva de una política social, Paulo Freire sigue siendo un referente necesario”.

Finalmente, el evento contó con la participación de Nita Freire, viuda de Paulo, quien recordó que su esposo decía que no se puede enseñar sin amor y sin coherencia entre lo que se piensa, se habla, se escribe y se practica.

La plenaria mundial de educación terminó con un acto simbólico frente a la estatua de Paulo Freire, donde develaron una nueva placa que resalta el homenaje de los trabajadores de la educación de Brasil y del mundo al centenario del patrono de la educación.

## La educación como herramienta de lucha

Por la tarde, se dio la inauguración del VI Encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano que, como recordó Combertty Rodríguez, cumple 11 años desde que nació en diciembre del 2011 en Bogotá, Colombia.

En este, Luciene de Oliveira, representante de PROIFES, recordó la importancia de construir “un Movimiento Pedagógico Latinoamericano debe

proponerse respetar la historia de todos los pueblos de la región. Una educación liberadora nunca será racista, homofóbica ni colonialista”.

Por su parte, Rodríguez resaltó que en un contexto en el que la derecha de América Latina está movilizada y recrudeciendo los procesos de privatización de la educación, el MPL debe estar alerta.

Es por esto que los y las participantes tuvieron la oportunidad de escuchar la conferencia inaugural de Bruno Altman, periodista y fundador del proyecto Opera Mundi quien realizó un análisis de coyuntura de América Latina. El comunicador hizo referencia al segundo ciclo del siglo 21 que estamos viviendo y que, ante la crisis de los gobiernos neoliberales, dio lugar a la victoria de proyectos progresistas en varios países de la región como Argentina, Chile y Colombia.

Sin embargo, advirtió que existe un reto grande: “si esos gobiernos no son capaces de romper con modelo neoliberal pagarán las consecuencias de los daños que ese modelo genera. Es necesario que la izquierda encuentre caminos para tener fuerza política y social porque la burguesía latinoamericana y los estados imperialistas van a reaccionar”.

Añadió que actualmente impera un sentimiento creciente de destrucción “no sabemos que queremos construir en el lugar y la extrema derecha es capaz de capitalizar ese sentimiento. El discurso de reconstrucción es otro de nuestros retos culturales, educativos y políticos. Educar al pueblo para que se constituya como una fuerza social de emancipación”.

Finalmente, el espacio cerró con las intervenciones virtuales de Susan Hoopgod, presidenta de la Internacional de la Educación (IE); Mugwena Maluleke, vicepresidente mundial de la IE por África y Hugo Yasky, presidente del Comité Regional de la IEAL.

Hoopgood resaltó que “en un mundo donde los líderes le fallan a su gente, la educación sigue siendo la solución”.

Por su parte, Maluleke envió un mensaje a América Latina recordando las luchas en común: “Nuestra lucha contra la tiranía y la opresión debe continuar. Nuestra lucha por una educación pública, libre y de calidad debe continuar. Nuestra lucha por nuestra profesión debe continuar. Nuestra lucha por la justicia social debe continuar”.

El evento terminó con la intervención de Yasky quien recordó a las personas presentes que la escuela tiene que ser una continuidad de la vida, no un espacio vacío donde los temas que suceden en la sociedad no repercuten, y que se debe recordar el legado de Freire “no con nostalgia, sino precisamente mirando el presente y el futuro de nuestra lucha”.

Vale la pena resaltar la manera como se reconoce la importancia del Movimiento Pedagógico Colombiano, el cual dio origen al Movimiento Pedagógico Latinoamericano y cuyos principios han sido apropiados por la Internacional de la Educación en América Latina, en defensa de la educación pública, la lucha contra la privatización de la educación, la dignidad del maestro y la maestra, la exigencia de una financiación adecuada como conviene al derecho a la educación y el apoyo en la pedagogía crítica para fundamentar experiencias alternativas en el aula.

Con gran expectativa se entregó el libro “La política Educativa en Colombia: el paraíso del comercio educativo donde el lucro es ley” una investigación que enciende las alarmas ante la cantidad de organizaciones comerciales y ONGS privadas que venden el servicio educativo al Ministerio de Educación.”

Por Fecode participaron el Secretario General, William Velandia, el Secretario de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos, Víctor Cabrera Vásquez, la Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad, María Eugenia Londoño y el profesor Carlos Paz.

El VI Encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano se realizó los días 19 y 20 de septiembre en la ciudad de Recife, Brasil.



Recordando nuestra historia educativa

### EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN EL AMAZONAS TRIFRONTERIZO DESDE EL ENCUENTRO REGIONAL DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS, PROFESORA GABRIELA MARÍN



**Jorge Enrique Picón Acuña**

Historiador y exprofesor de la Normal Superior, Marceliano Canyes de Leticia, Amazonas. Licenciado en Educación. Especialista en Estudios Amazónicos

**E**n el año 1990, exactamente un 3 de noviembre, el Comité Pedagógico de la Escuela Anexa a la Normal Superior de Leticia, Amazonas, impactó en la comunidad educativa cuando en el salón de eventos de la biblioteca del Banco de la República se inauguró el Primer Encuentro Regional de Experiencias Pedagógicas, profesora Gabriela Marín, con la participación de los docentes de la triple frontera que conforman los países de Colombia, Brasil y el Perú.

El Encuentro no nació por generación espontánea. Por el contrario, ya se habían incubado los ideales del Movi-

miento Pedagógico con la creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID, como una de las tareas fundamentales que asumió el Sindicato Único de Educadores del Amazonas, SUDEA, en desarrollo de las directrices trazadas en el Congreso de Bucaramanga del año 1982. La dirigencia del CEID regional asumió su cualificación con la lectura y estudio de los interesantes temas pedagógicos y de la coyuntura educativa en la Revista Educación y Cultura que ilustraron a fondo la defensa de la educación pública y las banderas del Movimiento Pedagógico: la pedagogía, la ciencia y la cultura.





Una de las tareas del CEID-SUDEA fue impulsar en las escuelas leticianas la creación de los Comités Pedagógicos, una novedad en la vida escolar; así, los primeros que se crearon estuvieron en la Escuela Simón Bolívar y en la Escuela Marceliano Canyes, anexa a la Normal Superior. Este último se dio a conocer en la reunión de planeación institucional del mes de febrero del año 1990 y el suscrito fue nombrado como coordinador. *Recuerdo que cuando definimos el plan de trabajo le propuse a mis compañeros del colectivo la organización de un evento de trascendencia, como expresión del Movimiento Pedagógico, con la presencia de los docentes de Leticia y de los poblados fronterizos del Brasil y del Perú, para intercambiar experiencias enmarcadas en la innovación pedagógica que contribuyeran a mejorar la calidad educativa en región amazónica trinacional.* En ese contexto nació el I Encuentro Regional de Experiencias Pedagógicas, a los pocos meses bautizado con el nombre de Gabriela Marín por ser la primera maestra colombiana que llegó a Leticia, el 17 de agosto de 1930, cuando el entonces caserío se

estrenaba como poblado colombiano. De este último hecho recuerdo: *A mi amiga Gabriela la conocí en vida y su larga historia como educadora me inspiró para ponerle de presente, en su lecho de enferma, que el Encuentro Pedagógico llevaría su nombre.*

Entre los años 1990 y 2015, 25 años, el Comité Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Leticia direccionó el desarrollo de 10 versiones del Encuentro Regional de Experiencias Pedagógicas, profesora Gabriela Marín, con el decidido apoyo de las directivas de la Escuela Normal, el CEID-SUDEA y las autoridades departamentales y municipales. *Puedo afirmar que uno de los logros más importantes que denota la cualificación en el perfil del docente se evidencia en las ponencias que en sus primeras versiones estaban centradas en relatar una vivencia de aula; pero, a partir de la V versión empezaron a transitar hacia ponencias más estructuradas desde la reflexión del quehacer pedagógico y el ejercicio de la investigación en el aula como lo propuso Rafael Porlán, con el apoyo teórico de Vigostky, Freinet, Freire, Asubell, Zubiría, Mabel Betancourt, Martínez Boom, Alfonso Tamayo y, por el Perú amazónico, los aportes del maestro Gabel Daniel Sotil García.*

Otro de los grandes logros del Encuentro Regional fue que se convirtió en un valioso referente para que en las poblaciones fronterizas del Brasil y del Perú también organizaran eventos pedagógicos con el mismo enfoque. Así, entre 1995-1996, varios docentes de Leticia fuimos invitados al I y II *Encontro de Professores do Alto Solimoes*, organizado en las poblaciones

brasileras de *Benjamín Constant* y *Sao Paulo de Olivença*; mientras que en el año 1996 la población de Caballococha (Perú) llevó a cabo el Seminario sobre Programas y Proyectos educativos para la región amazónica.

Con el desarrollo de los Encuentros Pedagógicos la Escuela Normal Superior de Leticia se posicionó como un referente de calidad pedagógica en la amazonia fronteriza; fue así como asesoró varios procesos educativos en las poblaciones peruanas de Caballococha e Iquitos, sin perder el norte de los ideales del Movimiento Pedagógico. En el proceso de acreditación de calidad el Encuentro fue la carta de presentación ante los pares académicos y el mismo Ministerio de Educación para que la Escuela Normal lograra tan alto calificativo.

Lamentablemente está a punto de perder el Encuentro Regional de Experiencias Pedagógicas que en 25 años, 1990-2015, logró posicionar el Movimiento Pedagógico en sus máximos niveles de desarrollo y apropiación de sus ideales por parte de la docencia colombo-peruana-brasileña ubicada en la amazonia, de paso, una de las estrategias más valiosas para avizorar nuevos caminos que aproxime a toda esa región hacia un paulatino mejoramiento de la calidad educativa. Tanto esfuerzo por parte de los docentes que conformaron el Colectivo de Pedagogía de la Escuela Normal en esos 25 años merece una mejor consideración y sin duda muchos aplausos y agradecimientos. Ojalá que las mismas directivas de la Normal, el CEID-SUDEA y las autoridades departamentales y municipales no dejen perder tan valioso impulso.

**...En el proceso de acreditación de calidad el Encuentro fue la carta de presentación ante los pares académicos y el mismo Ministerio de Educación para que la Escuela Normal lograra tan alto calificativo...**

# El Programa de Alimentación Escolar (PAE):

## un plato público usurpado



**Nathalia Valderrama Bohórquez**

Becaria de Entrenamiento y Capacitación Técnica de la Fundación Carlos Chagas Filho de Amparo a la Investigación del Estado de Rio de Janeiro (FAPERJ) en la Empresa Brasileña de Investigación Agropecuaria (Embrapa).

### Resumen

El objetivo del artículo es realizar un recuento histórico de las transformaciones de los marcos normativos del Programa de Alimentación Escolar (PAE), identificando los efectos de su mercantilización y apuntando algunas recomendaciones de política pública. Este trabajo empleó metodologías cuali-cuantitativas en base de entrevistas semiestructuradas. Los resultados apuntan que la mercantilización de la alimentación pública ha favorecido la transición del PAE de la esfera pública para la esfera privada, mientras que el Estado ha sido negligente para aprovechar las potencia-

lidades que la alimentación pública otorga para el desarrollo del campo y la ciudad con justicia social.

### Introducción

Los escándalos alrededor de la alimentación pública han suscitado una creciente preocupación sobre la vulneración al derecho a una alimentación adecuada, en grupos sociales prioritarios como lo son la infancia, la adolescencia y los escolares. Esta preocupación también ha sido empleada para potencializar debates políticos desde diferentes orientaciones parti-

darias. Este artículo no profundizará en casos de escándalos específicos, sino que se enfocará en comprender un panorama general de los efectos de las transformaciones históricas del Programa de Alimentación Escolar (PAE), especialmente en las relaciones entre los actores involucrados. La justificativa del estudio reposa en la importancia de contribuir a la construcción de la memoria histórica de la alimentación pública en Colombia y se deriva del trabajo titulado *Alimentação pública, conflito armado e desenvolvimento rural na Colômbia: uma abordagem possibilista* (Valderrama, 2019).

El objetivo del artículo es realizar un recuento histórico de las transformaciones de los marcos normativos del PAE, identificando los efectos de su mercantilización y apuntando algunas recomendaciones de política pública. Metodológicamente, se hizo un trabajo de campo en el año 2018 en el que se entrevistó gestores del PAE a nivel municipal, departamental y nacional, siendo estos profesores, funcionarios públicos, manipuladoras de alimentos y operadores.

El artículo se divide en cinco secciones, incluyendo esta introducción. La segunda sección relata las principales transformaciones del PAE organizadas en cuatro periodos. La tercera sección analiza los fenómenos del tránsito de la alimentación pública entre las esferas pública y privada. La cuarta sección desdobra algunas recomendaciones de política pública. Finalmente, la quinta sección presenta las consideraciones finales.

### Las transformaciones históricas del Programa de Alimentación Escolar (PAE)

Se propuso una periodización en cuatro etapas para facilitar la comprensión de los procesos como tendencias, sabiendo que no existen rupturas entre estos periodos, sino un acumulado de transformaciones que fueron moldeando la gestión del PAE, a sa-

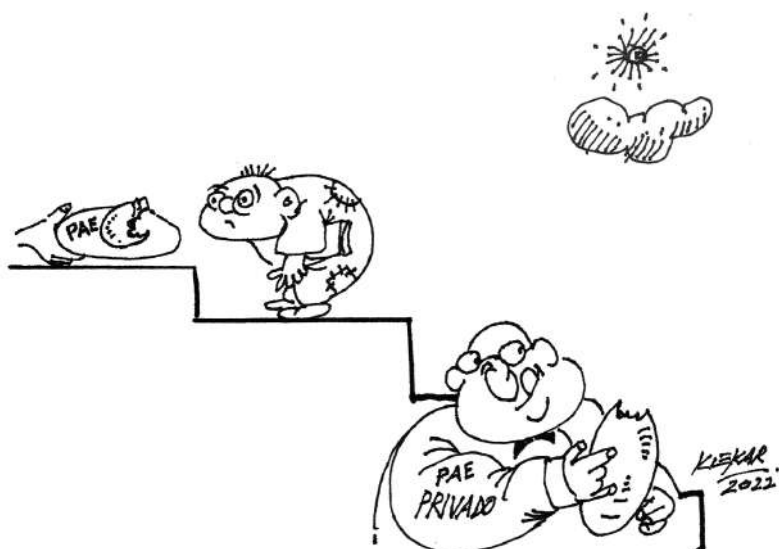
ber: entre 1940 y 1960; entre 1960 y 1990; a partir del año 1990; y a partir del año 2000.

El período comprendido entre 1940 y 1960 se caracterizó por una apertura a la recepción de ayudas alimentarias del Programa Mundial de Alimentos (PMA) y de los Estados Unidos de América a través de las agencias CARE y Catholic Relief Services (CRS)/CARITAS (República de Colombia et al., 1969; Zubiria). Estos programas asistencialistas se han desarrollado con la imposición de discursos que fueron orientando las decisiones de política pública a través de la burocratización del conocimiento del Tercer Mundo (Escobar, 2007). Según Pohl-Valero (2016), estos discursos también moldearon los hábitos alimentarios de las poblaciones tradicionales y subordinaron la alimentación ancestral. Este proceso se efectuó por comisiones de especialistas a partir de acuerdos de cooperación técnica y científica entre gobiernos, centros de investigación y universidades, que favorecieron la importación de alimentos baratos, la producción de cultivos para la industria alimentaria y la población urbana, al mismo tiempo debilitaron la economía campesina y la producción de alimentos de pancoger (Escobar, 2007; Schneider, Schubert, & Escher, 2016).

En el período entre 1960 y 1990, la tendencia de donación internacional de alimentos tuvo un comportamiento decreciente especialmente en las fuentes proteicas, mientras se implementaba un modelo mixto de enfoque desarrollista para el sector agropecuario, asociado al interés de ampliar la cobertura de los programas de alimentación en base del trabajo comunitario. La creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en 1968 (Castillo, 2009), su expansión durante los siguientes veinte años y su enfoque en la gestión comunitaria y descentralizada, permitieron contratos directos con Asociaciones de Padres de Familia y Vecinales, Asociaciones de Madres Comunitarias y Juntas de Acción Comunal (JAC)

con personería jurídica. Durante este período, los Centros Zonales del ICBF capacitaban y acompañaban a nivel municipal a estos grupos organizados y organizaciones. Estos seleccionaban democráticamente al comité gestor del PAE, quienes junto a la misma comunidad y bajo la orientación de técnicos del ICBF, se encargaban de adquirir, distribuir, preparar y rendir cuentas sobre las acciones ejecutadas. Este modelo fue estratégico para incentivar la autonomía y apropiación de las comunidades que garantizaban una mayor eficiencia y calidad de los servicios de alimentación y la adquisición de alimentos directamente en las veredas, mercados locales, tiendas comunitarias y tiendas de barrio que fortalecían las economías locales y populares (Valderrama, 2019). A pesar de las potencialidades que este modelo de gestión comunitaria ofrecía, este comenzó a ser desmontado y la alimentación pública se mercantilizó. El proceso puede ser explicado por el síndrome de fracasomanía (o complejo del fracaso) formulado por Hirschman (1975, 1980), que explica cómo especialistas, algunas veces provenientes de misiones internacionales, prescriben principios universalmente válidos supuestamente libres de riesgos para la resolución de problemas de los países en desarrollo, invisibilizando estrategias aptas para contextos propios y reproduciendo mecanismos opresivos para las sociedades en desarrollo.

El período entre 1990 e inicio de los años 2000 en Colombia y América Latina fue acompañado por acelerados procesos de apertura económica, la privatización de sectores estratégicos, el desmonte institucional de políticas públicas y la estructura estatal del abastecimiento y de los sistemas agroalimentarios. Específicamente, el PAE comenzó a adoptar discursos tecnocráticos que desestimulaban la gestión comunitaria, mientras que sus directrices recomendaban la contratación con operadores privados soportados por la necesidad de implementar sistemas de certificación internacional, la



implementación de normas sanitarias que restringieron la adquisición de alimentos de las economías campesinas y la integración de modelos de descentralización sin autonomía, que fueron acompañados por estrategias de focalización y priorización del PAE, negándoles el derecho a una alimentación adecuada a los estudiantes que no cumplieran con esos criterios y restringiendo la participación de los campesinos dentro de las compras públicas (Valderrama, 2019). Estos procesos favorecieron el inicio de las transiciones del PAE entre las esferas pública y privada, que serán profundizadas en la siguiente sección.

La transición del PAE de la esfera pública a la esfera privada, característica de la mercantilización de la alimentación pública, fue acelerada a partir de la segunda década de los años 2000 por la transferencia del PAE del ICBF para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con la Ley 1450 de 2011 (Gobierno de Colombia, 2011; G Exponencial & CINDE, 2013). La incapacidad de las secretarías municipales y departamentales de educación y el modelo de gestión centralizada en Entidades Territoriales Certificadas (ETC) incentivaron la concentración de los contratos públicos del PAE en pocos operadores, mientras redujeron la capacidad de agencia de las comunidades, especialmente las que habitan en municipios con un menor

recaudo fiscal. La mercantilización de la alimentación pública ha generado diversas problemáticas, tales como: el deterioro de la calidad de los alimentos a lo largo de extensas cadenas de intermediación; una reducción considerable de la cantidad de alimentos recibidos por los altos costos que acarrearán una operación centralizada; y un cambio significativo del papel de las comunidades quienes fueron subordinadas por los marcos normativos del Estado y pasaron de ser gestoras del PAE a ser simples beneficiarias. Estos fenómenos se intensifican en lugares con conflicto armado, debido al riesgo que corren las comunidades cuando se organizan y denuncian las irregularidades en la gestión del PAE, en un contexto general de cooptación de los órganos de control que perpetúan la impunidad a nivel nacional (Valderrama, 2019).

Recientemente se han creado nuevos marcos normativos que incentivan la compra pública de alimentos locales, tales como: la Ley 2046 de 2020 y el Decreto 248 de 2021, que reglamenta las compras públicas locales de alimentos a organizaciones campesinas, familiares y comunitarias. No obstante, se identifica que ambos mecanismos no interfieren en las relaciones de poder que ejercen los operadores privados, tampoco modifica la centralización que actualmente padece el PAE en las ETC, ni flexibiliza las res-

tricciones sanitarias que hacen inviable que el Estado les compre directamente a los campesinos. Además, se identifica en el artículo 2.20.1.1.4. del Decreto mencionado, que la promesa de contrato de proveeduría coloca en inseguridad jurídica a las organizaciones campesinas y sus representantes legales en el caso de incumplimiento, una vez que no contempla los riesgos derivados como pérdidas de las cosechas ni integran la posibilidad de sustitución de los productos por causa de imprevistos o fenómenos no controlados por los campesinos, los cuales son muy frecuentes en la producción agropecuaria.

### Las transiciones entre las esferas públicas y privadas del Programa de Alimentación Escolar (PAE).

En la anterior sección, se relataron las principales transformaciones del PAE y algunos de los fenómenos y procesos que han desencadenado estos cambios. En esta sección, se profundiza en comprender los fenómenos del tránsito de la alimentación pública entre las esferas pública y privada. Según Hirschman (1986, 1996), el tránsito hacia la esfera privada ocurre cuando los actores involucrados contabilizan los costos subjetivos y conducen sus acciones para alcanzar intereses exclusivamente individuales o privados. En la alimentación pública, se identifica que el sector privado ha asumido funciones del Estado en sectores estratégicos, pero no han sustituidos al Estado, porque los actores de ambos sectores efectúan alianzas que los beneficia mutuamente. Mientras que algunos actores estatales usan su influencia para designar cargos de confianza o moldean normativas para garantizar la concentración de los contratos en pocas firmas privadas y poder retribuir los favores políticos recibidos durante campañas electorales, los actores privados acumulan cuantías económicas representativas que posteriormente usan para financiar campañas electorales. Estas relaciones se complejizan cuando a la

ecuciación se le suma el accionar de grupos armados con control territorial, los cuales emplean estrategias legales e ilegales para blindar estas alianzas.

Los efectos de esta transición del PAE de la esfera pública a la esfera privada ha vaciado el plato público y contribuido a la violación del derecho humano a una alimentación adecuada. De esta forma, es posible corroborar la hipótesis de Kahn & Minnich (2009) que emplean la figura de zorro que cuida del gallinero para explicar el proceso de privatización, siendo que esta es presentada como la única forma para encarar las limitaciones atribuidas al sector público, pero paradójicamente es la propia causa de la intensificación de las brechas de desigualdad en los campos económicos, políticos y sociales. Este trabajo evidenció que, la mercantilización de la alimentación pública fue favorecida por las transformaciones de los marcos normativos en la contratación, en la gestión pública y en los registros sanitarios de los alimentos, lo que continúa favoreciendo fenómenos como el juego de la papa caliente, que consiste en que los actores involucrados se pasan las responsabilidades legales hasta el momento en que las investigaciones llegan a un actor o actores específicos. En el contexto de la pandemia, estos fenómenos se han sorteado con nuevos marcos normativos como contrataciones directas respaldadas por decreto de estado de emergencia, sometimiento a normas del derecho privado para evadir las normativas que aplican a las contrataciones públicas y cláusulas de confidencialidad que mantienen la documentación reservada (PARES, 2020, 2021).

El tránsito del PAE de la esfera pública a la esfera privada puede desencadenar en dos procesos diferentes. En algunos casos, el PAE puede transitar de la esfera pública a la esfera privada cuando las comunidades escolares deciden no ofrecer el servicio de alimentación escolar y repasan esta función a las familias de forma individual, lo que empuja a muchas familias vulnerables a un complejo panorama de inseguridad alimentaria moderada o aguda. Esto ocurre por la suspensión, intermitencia o insuficiencia de las entregas de alimentos, sumadas a la dificultad de asegurar el transporte y preparación de los menús a través del trabajo voluntario, precarizado o no remunerado de mujeres. En otros casos, el PAE puede transitar de la esfera privada a la esfera pública cuando las comunidades escolares consiguen organizarse para suplir las crisis del PAE en sus instituciones educativas. Según Hirschman (1996), la alimentación posee una gran capacidad de vincular los esfuerzos colectivos alrededor de la comensalidad. La precarización del PAE genera preocupaciones y angustias en las comunidades por las dificultades que diariamente afrontan, porque estas saben que, para esos niños y jóvenes, el plato servido en la institución educativa puede ser su única comida del día. Además, se evidencia una creciente preocupación de la sociedad por colocar estos hechos de vulneración al derecho humano a una alimentación adecuada en el debate público.



## 40 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



### Contacto:

[www.fecode.edu.co/ceid](http://www.fecode.edu.co/ceid)  
[ceid@fecode.edu.co](mailto:ceid@fecode.edu.co)

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918  
Móvil: 3158916832

En los casos donde se evidenció que el PAE transita de la esfera privada a la esfera pública, el elemento principal fue la organización colectiva de las comunidades en base del trabajo comunitario que permite llenar el plato público usurpado. Este comportamiento se puede explicar por la búsqueda de meta-intereses que ultrapasan motivaciones individuales, es decir que los integrantes de una comunidad o sociedad trabajan colectivamente por la consecución de un fin mayor (Hirschman, 1986). En el PAE, se evidencian estrategias como donaciones de alimentos y dinero, trabajo voluntario para el transporte y preparación de los alimentos, intercambio de alimentos en tiendas locales para adaptar los menús a dietas culturalmente aceptadas, organización de actividades sociales y culturales para recaudar fondos, entre otras. Paradójicamente, es frecuente que, los actores estatales hagan caso omiso a las denuncias de las comunidades escolares y en algunas ocasiones amenacen con abrir procesos disciplinarios en caso de que estas estrategias se lleven a cabo.

### Recomendaciones de política pública para el sistema agroalimentario a partir del caso colombiano

Las decisiones políticas tomadas para encarar la crisis de la pandemia han dejado al país sumidos en múltiples crisis. Una de estas corresponde al alto riesgo de las personas padecer inseguridad alimentaria grave este año, estimados en 7,3 millones de colombianos y 1,1 millones de venezolanos en territorio nacional (WFP & FAO, 2022). La crisis del hambre también se asocia a la incapacidad estatal de mitigar el desempleo (14,6%), las pobreza monetaria (42,5%), multidimensional (18,1%) y extrema (15,1%), así como el aumento del Índice de Precios al Consumidor (1,63% en febrero de 2022, respecto al mes anterior). Es muy probable que los hogares con menores ingresos actualmente estén accediendo a dietas menos variadas en base de ali-

mentos ultraprocesados, lo que puede estar conduciendo al aumento de la desnutrición y la malnutrición (sobrepeso y la obesidad). Además, sin políticas que fortalezcan la economía campesina, como la extensión agropecuaria, créditos, infraestructuras y estructuras adecuadas a las dinámicas campesinas, insumos subsidiados, mercados estables con precios mínimos de compra y una reforma agraria que dé garantías de seguridad para la reproducción social y económica del campesinado, será imposible encarar las múltiples crisis mencionadas.

Este estudio apunta que las formas de organización comunitaria que se fortalecieron en el período comprendido entre 1960 y 1990 (*ver segunda etapa en la segunda sección de este artículo*), permite evidenciar múltiples oportunidades desperdiciadas. Fue frecuente identificar que el compromiso de las comunidades, el trabajo voluntario y la autonomía en la ejecución de los recursos brindaban las condiciones óptimas para adquirir los alimentos en las mismas veredas, lo que reducía costos en transporte, garantizaba una alimentación culturalmente aceptada, de excelente calidad y en cantidades abundantes, al mismo tiempo en que fortalecía la economía campesina al comprar los alimentos a las mismas familias o en mercados y tiendas locales. Estos hallazgos también son apuntados en múltiples investigaciones, estudios, reportes y documentos de recomendaciones de políticas públicas, tales como los casos

del Programa de Adquisición de Alimentos (PAA), del Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE) (Menezes, Porto, & Grisa, 2015) y de las universidades públicas del Brasil (Triches et al., 2022), de algunas escuelas en Costa Rica (Zúñiga-Escobar, 2021), del PAE en escuelas de resguardo indígena (Sandoval-Jimenez & Parrado-Barbosa, 2022) y del municipio de Granada (Antioquia) en Colombia (Valderrama et al., 2018).

Entonces, continuar el rumbo de políticas públicas excluyentes que fortalezcan los intereses de la esfera privada, solamente contribuirá a intensificar las crisis antes descritas. Es importante replantear las directrices del PAE, para garantizar su descentralización adaptada a los contextos propios de los municipios y con financiamiento eficiente y suficiente, al mismo tiempo en que se prioriza la compra de alimentos de las economías campesinas, colocando en segundo plano los requisitos jurídicos, financieros y sanitarios que han empujado a los campesinos a condiciones de vulnerabilidad frente a la intermediación, la informalidad y la negación de su indispensable papel para asegurar sistemas agroalimentarios sostenibles.

### Consideraciones finales

Los resultados de este artículo apuntan que la mercantilización de la alimentación pública ha favorecido la transición del PAE de la esfera pública para la esfera privada, a través de



Fotografía - Alberto Motta

alianzas entre actores público-privados, en la búsqueda de reproducción social, a través de la captura de recursos económicos y capital político. A pesar de que la alimentación pública tiene un enorme potencial para encarar las múltiples crisis de abastecimiento, hambre, pobreza y desempleo, el Estado ha sido negligente y continuamente ha desaprovechado sus bondades para el desarrollo justo y equitativo del campo y la ciudad. No obstante, frente a la realidad de un plato público usurpado, las comunidades escolares no se quedan inertes a estos contextos y continuamente se organizan para cumplir el papel que el Estado no ha sido capaz de realizar, la garantía del derecho humano a una alimentación adecuada.

## Referencias bibliográficas

- Castillo, S. E. (2009). *La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Tesis de Doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE.
- Escobar, A. (2007). La dispersión del poder: Fábulas de hambre y alimento. En A. Escobar, A. *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo* (pp. 167-262). Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Gobierno de Colombia. (2011). *Ley no. 1450 de 16 de junio de 2011. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014*. Diario Oficial 48102, Bogotá. Extraído el 21 de Marzo 2022 desde <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43101>
- G exponencial; Cinde. (2013, Febrero). *Evaluación de Operaciones y Resultados para Determinar el Grado de Efectividad del Programa de Alimentación Escolar – PAE*. Extraído el 21 de Marzo 2022 desde [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/informe\\_final\\_eval\\_pae.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/informe_final_eval_pae.pdf)
- Hirschman, A. O. (1975). Policymaking and policy analysis in Latin America: a return journey. *Policy Sciences*, 6 (4), 385-402.
- Hirschman, A. O. (1980). The welfare state in trouble: systemic crisis or growing pains? *The American Economic Review*, 70 (2), 113-116.
- Hirschman, A. O. (1986). *Interés privado y acción pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hirschman, A. O. (1996). *Auto-subversão: teorias consagradas em xeque*. São Paulo: Harvard University Press.
- Kahn, S. & Minnich, E. K. (2009). *The fox in the henhouse: how privatization threatens democracy*. California, Estados Unidos: Berrett-Koehler Publishers.
- Menezes, F, Porto, S. I., & Grisa, C. (2015). *Abastecimento alimentar e compras públicas no Brasil: um resgate histórico*. Brasília, Brasil: Centro de Excelência Contra a Fome.
- Pares. Fundación Paz & Reconciliación (2020, 4 de Septiembre). *Los cuestionados contratistas del Gobierno Nacional*. Extraído el 21 de Marzo 2022 desde <https://www.pares.com.co/post/los-cuestionados-contratistas-del-gobierno-nacional>
- Pares. Fundación Paz & Reconciliación (2021, 26 de Enero). *Dineros para el Covid: «La UNGRD es un antro de corrupción»*. Extraído el 21 de Marzo 2022 desde <https://www.pares.com.co/post/dineros-para-el-covid-la-ungrd-es-un-antro-de-corrupci%C3%B3n>
- Pohl-Valero, S. (2016). Food science, race, and the nation in Colombia. En W. Beezley. (Ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Latin American History*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- República de Colombia et al. (1969). *Plan nacional de alimentos para el desarrollo, PLANALDE: Programa nacional de educación nutricional y complementación alimentaria, PRONENCA*. [s.l.].
- Schneider, S., Schubert, M. & Escher, F. (2016). Regimes agroalimentares e o lugar da agricultura familiar: uma apresentação ao debate. *Revista Mundi Meio Ambiente e Agrárias*, 1 (1), 3-1-3-20.
- Sandoval-Jimenez, L. V., Parrado-Barbosa, A. (2022). Alimentación escolar indígena, experiencia de la comunidad Nasa del Resguardo de Toez, Cauca, Colombia. En Parrado-Barbosa, A., Ruiz, E. N., Triches, R. M. *Sustentabilidade, circuitos curtos de abastecimento e compras públicas de alimentos*, p. 145-160. Extraído el 22 de Marzo 2022 desde [https://www.uuffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uuffs/sustentabilidade\\_circuitos\\_curtos\\_de\\_abastecimento\\_e\\_compras\\_publicas\\_de\\_alimentos](https://www.uuffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uuffs/sustentabilidade_circuitos_curtos_de_abastecimento_e_compras_publicas_de_alimentos)
- Triches, R. M., Ruiz, E. N.; Teo, C. R., Sehn, C., Kirsten, V. (2022). A compra de produtos da agricultura familiar pelos restaurantes universitários das universidades federais no Sul do Brasil. En Parrado-Barbosa, A., Ruiz, E. N., Triches, R. M. *Sustentabilidade, circuitos curtos de abastecimento e compras públicas de alimentos*, p. 237-252. Extraído el 22 de Marzo 2022 desde [https://www.uuffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uuffs/sustentabilidade\\_circuitos\\_curtos\\_de\\_abastecimento\\_e\\_compras\\_publicas\\_de\\_alimentos](https://www.uuffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uuffs/sustentabilidade_circuitos_curtos_de_abastecimento_e_compras_publicas_de_alimentos)
- Valderrama, N. (2019). *Alimentação pública, conflito armado e desenvolvimento rural na Colômbia: uma abordagem possibilista*. Tesis de Doctorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Valderrama, N., Quintero, J. A., Zuluaga, C. P., Schneider, S. (2018). Construcción social de mercados institucionales como estrategia de desarrollo rural sustentable: estudio de caso del Programa de Alimentación Escolar (PAE) entre los años 2012-2015 en el municipio de Granada - Antioquia (Colombia). *Interações (Campo Grande)*, 19 (1).
- WFP & FAO. (2022). *Hunger Hotspots. FAO-WFP early warnings on acute food insecurity: February to May 2022 Outlook*. Roma: WFP & FAO.
- Zubiria, R. (1970). *La desnutrición*. Bogotá: ICBF.
- Zúñiga-Escobar, M. Rodríguez, S.; Dumani, M. (2021). Abastecimiento de alimentos de la agricultura familiar en la alimentación escolar durante la pandemia por COVID-19: desafíos y reflexiones a partir de una experiencia local en Costa Rica. *Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento, Belém*, 15 (1), p. 196-220.



# LA EPJA:

## RETOS Y TENSIONES EN EL MARCO DEL ESTADO SOCIAL DE DERECHO



### Martha Elena Roy Maradey

Coordinación Jornada Nocturna IED Fernando Mazuera Villegas SED, Bogotá. Licenciada en Lenguas Modernas Español e Inglés, Especialista en Didácticas de lectura y escritura con énfasis en literatura, Aspirante a Magíster en Administración y Planificación Educativa.

### Resumen

El presente es un artículo acerca de las condiciones de la EPJA (Educación de P Jóvenes y Adultos) vista desde las teorías del estado social de derecho, la constitución política de Colombia, pero sobre todo desde las realidades de la escuela, señalando las brechas entre la teoría y la praxis en términos de los discursos de inclusión, y cobertura del estado confrontados con las prácticas de reducciones presupuestales y exclusión de la población vulnerable amparada por los proyectos educativos de la EPJA en programas de interés académico como la presencialidad, la dotación tecnológica y la vinculación con la educación superior.

### Palabras clave

EPJA, Estado Social de Derecho, Equidad, Tensiones, Vulnerabilidad, Proyecto.

### Contexto, Retos y Tensiones

Colombia se define en su constitución como un “Estado Social de Derecho”, Lo cual implica el pleno reconocimiento de su población como sujetos

de derecho y la particular obligatoriedad del ejecutivo y el legislativo de garantizar el bienestar integral, para lo cual las acciones gubernamentales se deben enfocar en tres ejes: la distribución de los recursos, la referencia social a los derechos fundamentales y la participación democrática de los ciudadanos. Sin embargo, si bien la educación en la constitución política de Colombia se contempla como un derecho y un servicio público (Arts. 67 y 70 CPN), el análisis crítico de la manera como se presenta en la realidad nos lleva a identificar una incongruencia en la misma constitución, en su Art 67, entre la función del estado y la ejecución práctica, especialmente en el aspecto de la distribución e igualación de los bienes y recursos materiales; este es el contexto de la educación en un país cuya teoría constitucional habla del derecho desde su misma definición, pero en la praxis se desconoce a la ciudadanía, en especial a las minorías vulnerables, y se concentra el recurso material e inmaterial en grupos favorecidos social y políticamente.



Si dentro de los derechos fundamentales se encuentra el derecho a la educación, cabe preguntarse ¿por qué esa misma constitución que define el Estado Social de Derecho permite que las políticas de ese estado, desde la misma concreción de sus leyes, se concentren en la obligación con un porcentaje de la población cuando expone: “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (CPN, Art 67), desconociendo campos claves para el progreso del país como la educación media, y la educación superior y la educación para jóvenes y adultos? ¿por qué se deja esa brecha constitucional que genera la comprensión de algunos sectores vulnerables como ciudadanos de segunda categoría? Y, peor aún, ¿por qué lleva a dichos ciudadanos a enfrentarse a condiciones desfavorables para obtener acceso a la educación, en un mundo globalizado donde el conocimiento se ha considerado clave, riqueza inmaterial y punto crucial del avance de todo sistema político y económico?

Reflexionemos puntualmente sobre lo expuesto: si la educación para personas jóvenes y adultas (EPJA) centra sus esfuerzos en brindar espacios formativos de educación básica, media y de desarrollo humano, con metas de calidad, para la población que no pudo llevar a término sus estudios en la jornada y edad regular por razones familiares, personales y/o socioeconómicas, en otras palabras, si la EPJA atiende la población de riesgo en aspectos como el crecimiento económico y la consecución de oportunidades de progreso, no solo individual si no colectivo, no es de suponer que en un estado social de derecho un proyecto así requiere la dinamización urgente de recursos, no como un favor a los ciudadanos vulnerables y vulnerados, sino como el cumplimiento de la función gubernamental ante la garantía de los derechos humanos fundamentales, máxime cuando en un alto por-

centaje de los casos la ausencia de esta población en los procesos educativos y formativos a la edad correspondiente, fue consecuencia de la situación de violencia social reinante en nuestro país, que ha traído condiciones de desplazamiento, pérdida de los padres, e incluso el abandono del estado en regiones apartadas, entre otros.

La EPJA es entonces, ante todo, un proyecto que busca la equidad e igualdad social, una apuesta por la cualificación de la población colombiana en medio de las difíciles condiciones actuales, y no debe ser un tema descuidado en las labores y proyectos de entidades como el Ministerio de Educación, el Congreso de la República, o el Ejecutivo en todos sus niveles, sino altamente prioritario en una sociedad que a pesar de las dificultades sigue procurando reconstruirse social, política y económicamente de décadas de desangre por la corrupción, la guerra, el narcotráfico y la violencia generalizada por la delincuencia tanto común como organizada. Cuando se escucha en las calles la queja constante ante las condiciones sociales tensas, cargadas de miedo al otro, de miedo al joven de la calle, a los adultos desempleados y marginados, de crisis familiar, es un momento coyuntural para defender la educación como la apuesta más importante en la tarea de reformar las conductas individuales y comunitarias que afectan el entorno.

Pero, si bien se menciona tanto la educación en general como la EPJA en particular, en campos como el plan de desarrollo, o las metas de calidad a mediano y largo plazo, cabe aclarar que no se hace como un proyecto pedagógico esforzado en un contexto pedagógico formativo, sino como un plan para una estadística de cobertura y con fines de eficacia y eficiencia; ¿qué implica esto? Sencillamente que la EPJA, y otros proyectos educativos, deben coincidir y concretarse en lograr resultados con el menor coste de recursos financieros, limitando la calidad de los programas, reduciendo el presupuesto para el sostenimiento de las instituciones y promoviendo entre

la población una estratificación tendenciosa y excluyente entre el que este cubierto por la obligación del estado y el que debe mendigar su atención y financiación.

La tensión existente año tras año en las jornadas de la EPJA es latente, permanentemente se escuchan voces a favor de la flexibilización curricular que no es otra cosa que la disminución de la calidad de los programas, y la venta de una idea errada de formación a la población más vulnerable, un disfrazado título de bachiller, o de diplomados en planes de desarrollo humano, que no lleva la impronta de un proceso serio, comprometido en tiempo y calidad para el desarrollo de competencias requeridas en los jóvenes y adultos que perteneces a la EPJA. La educación de jóvenes y adultos en Colombia es metafóricamente la cenicienta de los proyectos educativos, el espacio a donde se envía a la población vulnerable para mantenerla en el sistema, y poder dejar de lado el compromiso de atención de los jóvenes y niños extra edad, los adultos que no han desarrollado su proceso formativo y la población que reingresa a la sociedad luego de procesos de reinserción o acuerdos, y se deja en manos de la institución la tarea titánica de formarlos sin recursos suficientes y condiciones adecuadas, con excusas como que no pertenece a la regulación presupuestal o no es prioridad en la atención dentro de diferentes proyectos educativos o políticas de inversión.

Para citar un ejemplo sencillo, baste solo revisar la población con NEE (Necesidades Educativas Especiales), que si bien, ya incluso, en la educación de jornadas regulares atraviesa por crisis de atención en medio de una mal llamada inclusión que obliga a las instituciones a mantener a los niños y jóvenes con NEE en sus programas de aula y a defenderse prácticamente con las uñas, sin suficientes educadoras especiales, sin atención a la formación del maestro para el tratamientos de esta población en la regularidad, y sin una clara ruta de cobertura educativa y de salud, en la EPJA se recru-

dece más aún esta tensión; no existe acompañamiento alguno de los entes encargados para la atención permanente de esta población en las jornadas nocturnas o de fines de semana, y en el afán de mostrar estadísticas de cobertura e inclusión, las secretarías de educación matriculan indiscriminadamente los jóvenes extra edad, o de segunda repitencia, en la EPJA, sin verificación del beneficio pedagógico que puedan recibir en una educación por ciclos que implica una aceleración de ritmos de trabajo, y que esfuerza tanto al maestro como al estudiante en una tarea muchas veces casi infructuosa. ¿Es esto en realidad la atención a un derecho fundamental para esta población?, ¿consiste la garantía del derecho en, simplemente, mantener dentro del sistema de matrículas a la población de NEE sin los elementos propios para un proyecto significativo? ¿A eso debe llamarse inclusión?

Aun así, con todas estas dificultades y tensiones, hablamos de la EPJA como un proyecto que a todas luces muestra resultados importantes, gracias al compromiso de directivos y docentes de permanecer en la labor formativa de la población joven y adulta a pesar de la desfinanciación, la exclusión de

esta comunidad educativa de programas y proyectos importantes como la articulación con la educación superior, la discriminación presupuestal para salidas pedagógicas y/o visitas de entes de apoyo que reciben otras jornadas. Como se menciona antes, los resultados de la EPJA se deben a sus maestros, y también al deseo de la mayoría de la población estudiantil de alcanzar sus metas mediante un título académico que represente un proceso de calidad, presencialidad y exigencia y que les abra puertas en la educación superior y en el mundo laboral con mejores herramientas para su futuro.

La EPJA, si bien es la cenicienta del estado en materia de educación, es también, para la población vulnerable de sus comunidades educativas, una clara luz de esperanza en sus intenciones formativas, una verdadera oportunidad de encontrar en la educación una herramienta para la sana convivencia, la transformación de su entorno y la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y competente en el marco de los retos evidentes que implica estar en la era de la globalización y considerar el conocimiento como la riqueza inmaterial más urgente en los países menos desarrollados, para

alcanzar la evolución científica y tecnológica y con ello la mejora social y económica.

Finalmente, teniendo en cuenta la Constitución, el derecho fundamental a la educación en Colombia, y la urgencia de reducir las brechas socioeconómicas y políticas generadas por la crisis de violencia y abandono de los gobernantes hacia la población, cabe analizar y debatir sobre ¿cómo puede concebirse una Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA) como un proyecto cuyos recursos dependen de la buena voluntad y acuerdos políticos de los entes territoriales, y desanclado del sistema general de participaciones?. Esta, legalmente justificada, exclusión es un hecho que no puede considerarse ni lógico, ni mucho menos responsable, con mayor razón si, como se dijo anteriormente, nos encontramos en la sociedad del conocimiento, para la cual se debe preparar a los ciudadanos en las competencias que les garanticen proponerse y alcanzar metas de calidad de vida, condiciones de progreso y sobre todo posibilidades y oportunidades en un entorno de igualdad y equidad. Si Colombia busca una práctica justa y un desarrollo sostenible, como estado social de derecho, debe empezar por reformular las políticas relacionadas con la atención de la población vulnerable en términos de educación y el proyecto EPJA es una herramienta vital para ello, que urge atender en términos de recursos. Crecer social y económicamente obliga a invertir para alcanzar la tan mencionada equidad y el esperado progreso y el mejor proyecto de inversión en este sentido será siempre la educación.



## Referencias

Becerra, M. (6 de octubre de 2016). Mario Mendoza 2016 Parte 1 [video] en [https://www.youtube.com/watch?v=ouIM\\_pKX7DQ&ab\\_channel=MarlonBecerraEntrevista](https://www.youtube.com/watch?v=ouIM_pKX7DQ&ab_channel=MarlonBecerraEntrevista)

Constitución Política de Colombia [CPN] Artículo 67 de Julio de 1991. Colombia.

# CÁTEDRA NORMALISTA INTERINSTITUCIONAL:

un espacio de resignificación, voz a quienes desde su acción reflexiva recuerdan el pensamiento de Paulo Freire.



**Yudi Astrid Munar Moreno**

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, con maestría en educación de esta misma universidad y doctorado en educación de la Universidad de la Salle en Costa Rica. Actualmente se desempeña como docente de la secretaría de educación de Bogotá (SED), en el área de pedagogía de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori – Bogotá.

**D**urante el año 2021, fue iniciativa de algunas escuelas Normales (Bogotá, Villavicencio, Ubaté y Corozal Sucre) en compañía de los maestros Astrid Munar y Jorge Posada, docentes de la facultad de educación de la Universidad Pedagógica Nacional, desarrollar un espacio formativo que retomara el pensamiento del Pedagogo Brasileño Paulo Freire a propósito de su texto: Cartas a quien pretende enseñar. Es así como en la conmemoración del los 100 años del natalicio de Freire, los 200 años de las escuelas Normales y los 70 años de la ENS María Montessori se desarrollo la primera Cátedra Normalista interinstitucional como un espacio formativo desde la voz y la reflexión de los maestros de las escuelas normales.

Con el ánimo de ofrecer un escenario alterno complementario a la labor formativa y tomando como metodología el diálogo de saberes se organizaron tres sesiones dedicadas al análisis de las cartas a quien pretende enseñar, el 26 de mayo de 2021 se analizaron las

tres primeras cartas; el 20 de Agosto se estudiaron las cartas 4, 5 y 6. Finalmente el 20 de Octubre se reflexionaron las cartas 7, 8, 9 y 10 y se dio cierre a esta educación de la primera Catedra Normalista Interinstitucional.

## Primera Sesión

Se comprende el pensamiento de Paulo Freire como un nuevo imaginario pedagógico para todas las personas oprimidas y con necesidades, ya que une lo crítico con la esperanza, a partir de todas las oportunidades que pueden transformar y reflexionar las prácticas pedagógicas. Es por ello necesario que el maestro cuando haga su práctica reconstruya todo lo que ha hecho en actividades o sesiones pasadas, además de eso también es importante que lo pongan en el contexto en el que se encuentran los niños, niñas y jóvenes a quien dirige su acción.

En una primera carta se hace un llamado a los maestros para ayudar a los estudiantes de manera que piensen en

las problemáticas del país y además de eso que piensen también en el país, reflexionando y generando curiosidad epistémica que permita la reflexión no solo de los estudiantes sino también de toda la población colombiana. Es así que enseñar y aprender van de la mano, como podemos evidenciar al momento de enseñar siempre vamos a aprender, tanto de nosotros como maestros como de los estudiantes, pues cada vez se van presentando cosas nuevas en las actividades y sesiones, “el educador aprende a enseñar, pero también aprende a enseñar, al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.

Así mismo, en esta carta se evidencia el acto de leer el mundo como una construcción de sentido. La lectura, la escritura y la oralidad permiten liberación. Ya que un texto toma sentido, cuando no sólo se memoriza o decodifica información, sino cuando se reflexiona y retroalimenta textos, ideas o argumentos expuestos.

La lectura y la escritura van de la mano, no hay escrituras sino no hay lectura. - ¿Qué educador sería yo si no me preocupase al máximo de ser convincente en la defensa de mis sueños? Y en esa medida los educandos al experimentar críticamente en la tarea de leer y escribir, perciben las tramas sociales en las que se constituyen y reconstituyen el lenguaje, la comunicación y la producción de conocimiento.

En una segunda Carta se invita al maestro a vencer los temores y las inseguridades que genera el contexto en el que se desarrolla la profesión, estamos llamados a superar los tiempos de incertidumbre, a reinventarnos, cuestionando objetivamente que es lo que genera temor, en el reconocimiento de los factores que generan inquietud y así mismo establecer redes de apoyo y estrategias que dinámicamente comprendamos los temores y los podamos desafiar y superar los tiempos de inmovilidad y temor.

El maestro esta llamado a propiciar la curiosidad epistemológica que con rigurosidad metódica estudiantes y

maestros puedan reescribir y argumentar construcciones colectivas del existir, conociendo mejor los contextos. Superar los temores implica asumir como retos el dialogo y la transformación entendiendo que nuestra misión radica en el proceso de concientización.

En la tercera Carta se hace un llamado a la reflexión sobre la elección de la profesión del maestro, su labor tiene fuertes repercusiones sociales, políticas y económicas donde se refleja la calidad de docentes, es por ello que se hace un llamado a la justicia para reconocer esta labor. Hay que tener claro el reconocimiento de las dimensiones y la importancia de la labor docente para la sociedad, ya que este es un trabajo fundamental en el cual se forman sujetos políticos y transformadores.

La labor del educador se constituye en un quehacer crítico donde recrea la práctica y el saber, se trata de una labor intelectual que permite crear diferentes condiciones para poder establecer relaciones amables y estables para estar retados a la obtención de nuevos conocimientos, en donde el maestro que se educa lee su mundo y lucha por sus derechos.

## Segunda sesión

Pensamos que la obra de Freire es fundamental para América latina y para los momentos actuales, es una obra pedagógica centrada en pedagogía de la esperanza, en una pedagogía que pueda destronar un poco la ideología fatalista inmovilizadora que anda suelta por el mundo y una pedagogía que nos da una esperanza no de esperar, sino de movernos, construir, ver y transformar el mundo, una pedagogía de un “inédito viable”, donde se recupere la vida, la palabra y el diálogo; una pedagogía centrada en la dialogicidad, que restablece por tanto, toda la creatividad de las maestras y maestros y toda la creatividad social para enfrentar las crisis, a través de la interpretación de este mundo para poderlo transformar y ayudar con nuestros procesos educativos y pedagógicas a esta transformación.

En la cuarta carta se habla de las cualidades indispensables para el mejor desempeño de los maestros progresistas, sujetas con las prácticas con la opción política de una naturaleza crítica del educador, por eso mismo las cualidades no son algo con lo que nacemos sino algo que vamos adquiriendo con la experiencia.

Es así que la humildad, es una cualidad sumamente importante que debe tener el maestro, porque exige valentía, confianza con nosotros mismos, respeto a nosotros mismos y a los demás. En segundo lugar, la Amorsidad es otra cualidad indispensable para el educador, que, si no está presente en su vida, su labor pierde significado, precisamente porque si no amamos lo que hacemos, difícilmente podremos hacerlo bien. En tercer lugar, la tolerancia es una virtud de suma importancia en la labor docente, puesto que nos enseña a convivir con la diferencia y a respetarla, no se trata de aguantar, sino de aceptar las diferencias y establecer unos límites que deben ser respetados.

En cuarto lugar, la Decisión es absolutamente fundamental para el maestro, ya que es muy importante en la vida aprender a decidir, pero también enseñar a decidir, pues nos enseña a arriesgarnos para tomar el mejor camino. La siguiente cualidad es la Seguridad, pues de hecho está muy ligada a la decisión, puesto que para poder decidir sobre algo debo estar seguro de lo que quiero, de lo que debo hacer, del por qué lo hago y el para qué lo hago. Otra cualidad necesaria en la vida del maestro es la Impaciencia y la paciencia, a decir verdad, muchas personas piensan que la paciencia es buena, pero ésta a veces, por sí sola, conduce a la inmovilidad y a la inoperancia, pero la impaciencia por sí sola sólo genera activismo ciego y acción por sí mismo. Cuando estas dos se complementan hay un balance y no se sobrepasan los límites.

La última cualidad de un maestro es la Alegría de vivir, ya que, si un maestro llega a su clase con alegría y con entusiasmo para dar lo mejor de sí, po-

siblemente va a comunicar eso a sus estudiantes, y es por eso que la escuela no acepta la inmovilidad, o que calla acepta y soporta, sino que transforma y mejora.

Para la quinta carta Freire plantea que nosotros mismos como maestros debemos romper con la figura que se genera en torno a nosotros relacionada con la erudición, es decir, con pretender que todo lo sabemos, entonces a veces, nuestros estudiantes generan esa imagen.

Esta carta tiene como objetivo hablar sobre el miedo, o las inseguridades que se presentan en las primeras veces; tales como las de tener que presentarse en la sala de clases o la primera vez que los maestros deben enfrentarse a los estudiantes, pero como Freire ha dicho, en las anteriores cartas, está en la capacidad del maestro poder superarlo, trabajar para que poco a poco esas inseguridades desaparezcan. La carta hace referencia al miedo con un temor que aparece internamente y que él trata de alguna manera de ocultar, entonces él dice que lo importante es saber reconocer efectivamente esa situación de temor y afrontar con valentía esa dificultad o esa debilidad que tiene el maestro, para poderla superar, a partir del múltiple o del consecutivo ejercicio.

En la sexta carta se presenta un análisis fundamental para la profesión, sobre la comunicación que debe existir entre el estudiante y el maestro, la conexión entre lo que dice un maestro y lo que hace, debido a que, si esto no es igual, se pierde toda la credibilidad frente al estudiante. Esta carta tiene un propósito fundamental y es establecer las pautas frente a esas relaciones afectivas que los educadores tenemos con los estudiantes.

Las relaciones que se tienen en cuenta a la hora de hablar son: la enseñanza, el aprendizaje, el proceso de conocer, enseñar-aprender, la autoridad y la libertad. Referidos al discurso que transmite el docente a los alumnos, los cuales deben ser coherentes y permanentes entre el decir y el hacer

siendo el último el más importante. Debemos ser flexibles a los cambios, como la participación de los educandos en un ámbito democrático y con respeto. Un maestro debe ser una imagen de autoridad, firmeza, seguridad y orden, sin sobrepasar los límites de respeto mutuo en el aula. El maestro debe inclinarse siempre al lado de la justicia y de la libertad.

El discurso coherente y permanente (educación progresista) se debe hacer desde cómo se dirige el educador hacia los educandos, desde la reflexión sobre su qué hacer cotidiano y desde las relaciones de respeto y solidaridad.

En esta segunda sesión de la cátedra vemos como la pedagogía de Freire está en contra del autoritarismo, pero también de la espontaneidad del docente y del estudiante, del hacer sin sentido, sin dirección y es por eso que para no hacer ninguna de estas dos, se propone un diálogo y se ve la importancia del maestro en la enseñanza. Aquí el maestro no puede negar su voz, como tampoco puede negar la voz de sus estudiantes, porque todo esto es una relación de democracia donde ambos tienen palabras y derecho a opinar y a no callar.

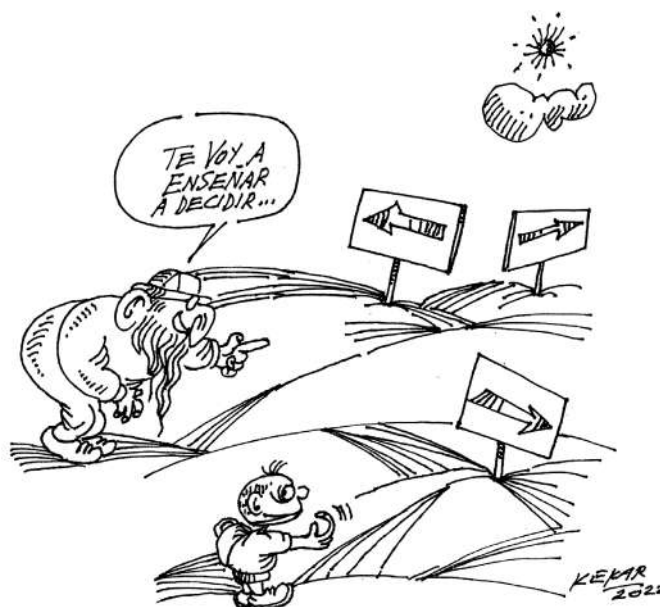
También emerge la necesidad de auto-determinación de los maestros, de tener una seguridad y una confianza en

lo que hacemos, porque precisamente esta opción política, es una opción ética, el saber para quién trabajar y para qué tipo de sociedad queremos construir, esto lo une Freire con lo estético, opción por el arte, opción por la creación y recreación, supone que esa opción nos da una seguridad y cierta alegría que hay que transmitir, para que la escuela sea un espacio alegre y podamos construirlo entre todos

### Tercera Sesión

A lo largo de esta experiencia formativa hemos visto como el pensamiento de Paulo Freire es dialéctico, él no está de acuerdo ni con el autoritarismo ni con el espontaneísmo que deja hacer lo que sea, sin organización, sin planificación, sin un trabajo de orientación del proceso educativo; él plantea la necesidad de un trabajo sustantivamente democrático, un trabajo que tenga una orientación y que permita realmente construir unos conocimientos, unas habilidades y unos valores en nuestros estudiantes y en nosotros mismos.

En la carta número siete es un cuestionamiento a nuestra labor, que tan importante es la voz del estudiante para el maestro? En esta carta se habla sobre la importancia de la voz de los estudiantes para la formación ciu-



dadana y sobre la importancia de la reflexión crítica de nuestras propias prácticas. Freire nos cuestiona: ¿qué tan dispuestos estamos de escuchar para que escuchando a los estudiantes podamos ser oídos por ellos también? ¿cómo los estudiantes logran captar de los maestros cierta coherencia?; que sí somos capaces de escuchar, no que llamamos a que nos escuchen siempre pero no somos capaces de escucharlos a ellos y de que tengan una voz real.

Freire constituye el concepto de autoridad como el propósito de determinar y marcar pedagógica y políticamente una posición a favor de la separación de los conceptos de autoritarismo y atrevimiento. También se hace necesario recalcar que para Paulo Freire la libertad es tan importante que sin ella no existiría la creatividad, la curiosidad o el entusiasmo y es tan importante que sin ella no correríamos el riesgo ni siquiera de la existencia humana. También se hace necesario reflexionar la relación de estas de la autoridad y de la libertad ya que es necesario considerar la organización social que niega a muchas personas la libertad de ser sujeto.

En la octava carta se aborda el problema de la identidad; de cómo la identidad de los estudiantes y de nosotros los maestros se va construyendo. Se trata de una identidad que no está definida de una vez por una herencia cultural, sino que la vamos construyendo. Esta identidad en un país como Colombia, en donde hay tanta desigualdad, está cruzada por la identidad de clase social (además de las identidades culturales, juveniles, infantiles...); y cómo esta identidad tiene que ver con el plan de estudios, con el currículo pero también con las prácticas cotidianas.

En esta carta se destaca una gran lección sobre cómo nosotros no nos podemos sentir superiores a los estudiantes, cómo podemos despreciarlos o pensar que son seres inferiores a

nosotros sino cómo podemos manejar una relación de igualdad, de cómo podemos manejar una relación más democrática con los estudiantes y cómo respetamos profundamente sus identidades.

En la Novena Misiva, se destaca la idea del contexto; Freire nos plantea el contexto concreto y el contexto teórico, en esa línea el primer punto de partida son las relaciones del aula que es importante tener en cuenta la relación entre el contexto teórico y el concreto; pero no basta solo con diferenciar estas relaciones sino mirar cómo nos comportamos en estos dos contextos y afirma que los seres humanos, somos los únicos seres capaces de ser objetos y sujetos de las relaciones que entablamos con los otros y con la historia que hacemos, nos hace y nos rehace.

La práctica en el mundo inicia no solo cuando sabemos que vivimos sino que sabemos que vivimos es decir somos conscientes tenemos conciencia estamos acostumbrados en la vida cotidiana a ser las acciones como salir, desayunar, tomar el bus, acercarnos a nuestro trabajo y a nuestro estudio, sabemos que lo hacemos lo que no sabemos es porqué lo hacemos, eso es lo que él nos dice que no tenemos una actitud epistémica sobre nuestro que hacer y esa es una debilidad que tenemos muchos/as maestros/as, en este sentido la conciencia de la práctica, fue la práctica la que generó el habla.

Finalmente en la décima Carta, se aborda el tema de la disciplina que es un tema muy complejo que ahora llamamos el “asunto de la convivencia”, pero que históricamente en la escuela se llamó el “asunto de la disciplina”.

Freire, inicia con un llamado en la disciplina intelectual del maestro, en la disciplina que hace necesario que nosotros como maestros estudiemos, profundicemos los temas, los asuntos que trabajamos y cómo esta disciplina para ellas debe relacionarse con la ética del cuidado. Si enseñamos discipli-

na no es a disciplinarse externamente por la vigilancia sino que se debe relacionar con el cuidado de sí mismo, con el cuidado del cuerpo, de la salud y de la naturaleza.

También Freire insiste en que los maestros no somos ni podemos ser indiferentes ante las injusticias y de cómo la poca democracia que tenemos no se ha logrado por generosidad de los poderosos sino por las luchas sociales que se han hecho, por las luchas del magisterio, lo poco que ha ganado el magisterio. Las condiciones que tenemos podrían ser peores si el magisterio no hubiera tenido una disciplina de luchar, de organizarse, de responder a sus organizaciones, de responder a su trabajo y de hacer un trabajo responsablemente.

En ese sentido, nos ganamos la capacidad de denunciar las injusticias precisamente por nuestro trabajo, porque nuestro trabajo es un trabajo juicioso, responsable y es un trabajo con disciplina académica.

## Reflexión final

Los textos de Freire nos llaman mucho a la discusión y se mete adentro de nuestras prácticas y de lo complejo que son las prácticas y de temas muy enredados y difíciles que él trata de aclarar un poco; pero, también nosotros (y es el llamado de Freire) es a actualizar sus ideas, no a repetirlos y por ende a re-interpretarlas, a relacionarlas con otras fuentes teóricas.

De por sí que todo el trabajo de Freire, toda la reflexión de Freire está dirigida a la humanización, a hacer más bonito este mundo, a construir un mundo mejor; y eso no se hace sin lucha, sin trabajo, sin esfuerzo, sin la disciplina de los maestros.

Por supuesto que estas cartas llaman a la dignidad de los maestros y es una dignidad lograda con la disciplina por medio de la autoridad, no del autoritarismo y por medio de construir una escuela más democrática



Annie Meza

Docente Orientadora. Psicóloga Clínica.  
Magister en Psicoanálisis. Universidad  
Nacional. CEID-ADE

# IX

## Asamblea Pedagógica Distrital

Asociación Distrital de Trabajadores y  
Trabajadoras de la Educación - ADE

La Asociación distrital de trabajadores y trabajadoras de la Educación, ADE, desarrolló la IX Asamblea Pedagógica Distrital el 22 y 23 de junio de 2022, en un ambiente de entusiasmo, al celebrar el triunfo del primer gobierno de Izquierda de la historia de Colombia, apuesta que genera esperanza a las organizaciones sindicales del magisterio.

Esta asamblea, tuvo como propósito reconocer y potenciar el Movimiento Pedagógico, impulsado por FECODE desde los años 80; durante estos años, la corriente nos ha llevado a buscar de manera continua y permanente la dignificación de la profesión docente, el derecho a la educación de la niñez y la juventud colombiana. Es por esto, que año tras años, el CEID de la ADE, ha promovido espacios pedagógicos que generan reflexiones y debates acerca de la problemática de la escuela y el magisterio colombiano, avanzando en el camino de la construcción colectiva de propuestas pedagógicas emancipadoras, en rechazo a las políticas educativas de carácter neoliberal, impulsando el cambio social que requiere Colombia.

En esta ocasión se resaltó el trabajo pedagógico que hemos venido promoviendo mediante los Circuitos Pedagógicos desarrollados desde hace 4 años en CEID ADE y que ofrecen espacios de compartencia de



las experiencias pedagógicas alternativas (EPAS), alrededor del cuestionamiento central sobre el papel del maestro(a), en la escuela. Se resaltó además la importancia de la enseñanza de la historia en la escuela y el homenaje a los Maestros caídos, mediante el informe “Vida por Educar” documento resultado de la indagación desde la Secretaría de Derechos Humanos de FECODE, acompañado por la Galería de Memorias, exposición itinerante durante la IX Asamblea pedagógica.

Fue así como se realizó esta IX asamblea pedagógica, contando con paneles nacionales e internacionales, eventos culturales, construcción de relatorías, las cuales surgieron como

resultado de los círculos de la palabra, diálogos que giraron en torno a temáticas tales como: el movimiento pedagógico, las políticas educativas, la Ley general de educación, la pedagogía, la didáctica, el currículo y la investigación; la educación, el conflicto y la comunidad educativa. En esta ocasión, esta asamblea hace parte del proceso que continua con las postasambleas pedagógicas y el Congreso Pedagógico Nacional de FECODE a realizarse en el próximo año, dando así cumplimiento al andar del Movimiento Pedagógico en el Distrito de Bogotá.

Con el homenaje al maestro Manuel Zapata Olivella, esperamos continúe la lucha por la Defensa de la Dignidad de los y las Maestras de Colombia.



## El sujeto maestro y su devenir **histórico-político.**

Una mirada desde el Movimiento Pedagógico hasta las redes de maestros



**Mauricio Riaño Alba**

Licenciado en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Coordinador Red de Innovación e Intercambio de Experiencias Pedagógicas -RIIEP- Colombia.

### Resumen

El Movimiento Pedagógico desarrollado en los 80 cobra validez al momento de pensar el quehacer del maestro desde su práctica pedagógica, como forma transformadora y generadora de una nueva hegemonía, potencia de la política cultural promovida por el Movimiento. De tal forma el sujeto maestro se ha posicionado frente a políticas educativas configurándose a partir de su práctica pedagógica, siendo capaz de convertirse en un intelectual orgánico transformativo cuya apuesta lapida el sentido transmisionista de la educación e instaura un sentido colectivo de construcción de sentidos en relación con los

aspectos sociales, culturales, políticos y económicos del contexto en que se desarrolla. Lo anterior es posible gracias al análisis de los aportes surgidos en el marco de desarrollo del Movimiento Pedagógico a la luz de los planteamientos de los estudios culturales aplicados a la educación, estableciendo la cultura como puente y producto social.

### Palabras clave

Movimiento Pedagógico - Práctica Pedagógica - Tecnología educativa - Política cultural - Intelectual orgánico transformativo.



## Introducción

El presente artículo busca ilustrar un panorama teórico-reflexivo sobre la forma en que las prácticas pedagógicas desarrolladas por maestros interaccionan con las políticas educativas, en un marco de tensiones, encuentros y desencuentros. Lo anterior visto a la luz de los aportes dados por los estudios culturales.

La apuesta escritural se desarrolla a partir de un hecho histórico en el desarrollo de la pedagogía en Colombia como lo fue el Movimiento Pedagógico a partir del cual se produjo la categoría metodológica de práctica pedagógica (Zuluaga, 1999), en relación con el desarrollo de una política educativa basada en la tecnología educativa. Para esta revisión se tendrán en cuenta algunos aportes de los estudios culturales (Hall, 2010; Dagnino, 2001; et al), lo cual permitirá la construcción de un marco de análisis sobre la figura del maestro como sujeto político transformativo (Zemelman, 1998; Giroux, 1997).

## Movimiento Pedagógico

Los múltiples y diversos elementos que confluyeron en la génesis del Movimiento Pedagógico le brindan su carácter propositivo, reflexivo y sobre todo de cambio, aspectos que giran en torno a la pedagogía, la escuela, el maestro y la sociedad en general, temas que se han convertido en un aspecto fundamental en las discusiones sobre educación que se desarrollan actualmente en nuestro país y sobre todo en aspectos relacionados con políticas educativas. Es por esta razón que se toma el Movimiento Pedagógico como punto de partida y referencia del presente texto, teniendo presente el contexto en que se dio su génesis y los aportes que actualmente se reconocen en el ámbito educativo, político y cultural.

A continuación, consideraré 3 aspectos fundamentales que confluyeron espacio temporalmente para la realización del Movimiento Pedagógico

en Colombia; en primer lugar, la conformación sindical de FECODE, en una segunda instancia es importante tener presente el surgimiento y posicionamiento de grupos cuyo objeto de trabajo fue la pedagogía y finalmente la expresión de la política educativa mediante la tecnología educativa.

## Conformación sindical FECODE

En las décadas del 70 y 80 la conformación del sindicato de la FECODE, se encontraba nutrida por jóvenes con tendencias políticas de izquierda entre otras ideologías políticas, unos buscaban una reivindicación salarial y profesional, tarea para la cual fue necesario realizar una serie de protestas y marchas. En esa lucha sindical reivindicativa se obtuvo el establecimiento del estatuto docente, el cual brindó la posibilidad de pensar a los docentes teniendo como base unos sustentos de seguridad laboral y social. Otros miembros del sindicato se caracterizaron por incitar la reflexión pedagógica y cultural de los maestros en la educación, este pensar se tornó reflexivo sobre su propio quehacer. De tal forma que se configuraba un sindicato tensionado por fuerzas reivindicativas y reflexivas a la vez (Rodríguez, 2002).

Al respecto Herrera, Pinilla, Infante (2005), afirman: “el magisterio...como un grupo social que emprendió una búsqueda en torno a su identidad, constituyéndose en interlocutor de las políticas educativas oficiales, gestando movimientos sociales que con-

siguieron, a través de sus conquistas, derogar o readecuar las disposiciones oficiales”. (p.95)

## Grupos en torno a la pedagogía

En relación con el segundo aspecto; el surgimiento de unos sujetos preocupados por el posicionamiento de la pedagogía frente al contexto de la época, se resalta la importancia de la emergencia de grupos de investigación pertenecientes a diferentes universidades; Nacional, de Antioquia, Pedagógica Nacional y del Valle, quienes iniciaron sus estudios sobre los efectos de las reformas educativas nacionales resaltando su carácter político de “control y reproducción ideológica” (Tamayo, 2006, p.103). De igual forma se referencian movimientos de educación popular como el Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación Social, el frente de educadores Nueva Escuela y Escuela Nacional, además de eventos académicos como el Primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de la Ciencias, dirigido y coordinado por el grupo Federicci de la Universidad Nacional. (Tamayo, 2006).

Uno de los grupos que brindó mayores aportes a la discusión sobre el papel del maestro y la pedagogía fue el grupo Historia de la Práctica Pedagógica, liderado por la maestra Olga Lucía Zuluaga, quien en el texto Pedagogía e historia (1999), nos muestra como históricamente se ha despojado a los maestros de su saber, mediante la instrumentalización pedagógica del

**...Los múltiples y diversos elementos que confluyeron en la génesis del Movimiento Pedagógico le brindan su carácter propositivo, reflexivo y sobre todo de cambio..**

conocimiento que ha llevado a que sea necesario brindar a los maestros un método para convertir los discursos del conocimiento en contenidos para la enseñanza.

Los elementos expuestos anteriormente además de brindar herramientas de desarrollo contextual nos ofrecen la oportunidad de tomar el Movimiento Pedagógico como un movimiento social que, en un principio, en Latinoamérica estuvo asociado con el movimiento obrero, basado en la apropiación marxista hecha por la izquierda chilena (Garcés, 2012). De esta manera el movimiento social se empezó a vincular con las clases menos favorecidas y excluidas, aspecto que potenció el devenir histórico político de los países latinoamericanos.

Debemos tener en cuenta que un aspecto indispensable para el desarrollo de un movimiento social es la acción colectiva, la cual reúne a los sujetos de determinada sociedad, en torno a unas demandas socio económicas hechas hacia el Estado. Estas organizaciones sociales se caracterizan por generar una identidad, bien sea basada en el territorio o en la pertenencia a una clase social, la solidaridad entre los miembros, desarrollada para el logro de sus demandas y por la construcción de un proyecto de cambio.

Los movimientos sociales son diversas formas de acción colectiva, que surgen de la sociedad civil... y que dan cuenta tanto de contradicciones fundamentales de una sociedad, normalmente de las oposiciones de clase, pero más ampliamente de una diversidad de tensiones estructurales, relativas a la desigualdad, la discriminación sociocultural, el

consumo, las relaciones de género, al medio ambiente, etc., y que dan lugar a diferentes iniciativas y proyectos de cambio social con un sentido emancipatorio. (Garcés, 2012, p.45)

Para concluir esta sección, podemos afirmar que el Movimiento Pedagógico, al ser una apuesta social, cultural y política, posicionada frente a la política educativa de la tecnología educativa, buscó generar un proyecto liderado por lo maestros y cuyo actor central fueran ellos mismos, mediante el desarrollo pedagógico de la enseñanza, su apuesta fue ver al maestro como un sujeto político y cultural.

La cultura es un elemento fundamental en el devenir de las sociedades, los estudios culturales la han posicionado como un objeto de reflexión más que de representación, objeto que se debe comprender y transformar teniendo presente sus condiciones materiales y sociales, las cuales hacen parte de los cambios que sufren las colectividades sociales (Cristancho, 2015). Al respecto Escobar et al. (2001) citando a Treichler y Grossberg abordan que en los estudios culturales “la cultura se entiende de dos maneras: como modo de vida- incluidos ideas, actividades, lenguajes, prácticas, instituciones y estructuras de poder- y como una amplia variedad de prácticas culturales: formas artísticas, textos, cánones, arquitectura, bienes producidos masivamente” (Escobar et al., 2001, p. 19). Lo anterior ha llevado a la discusión sobre la importancia de basar los análisis culturales tanto en las condiciones materiales como en las sociales, las cuales están implícitamente relacionadas en la práctica.

Los movimientos sociales son el campo práctico donde es posible analizar la relación entre las condiciones materiales y sociales que abordan los estudios culturales. Condiciones que se encuentran en las expresiones políticas y culturales del Movimiento Pedagógico, cuya base es la organización interna que parte de la identidad colectiva con un propósito determinado y lleva a su accionar social. Es en esas acciones concretas donde se evidencia el desarrollo de la política cultural del movimiento.

En este orden de ideas la política cultural se entiende como:

Proceso que se desata cuando entran en conflicto conjuntos de actores sociales que a la vez que encarnan diferentes significados y prácticas culturales, han sido modelados por ellos. En esta definición se presupone que significados y prácticas-especialmente aquellos que, en virtud de la teoría, se han considerado marginales, de oposición, minoritarios, residuales, emergentes alternativos, disidentes y similares, todos en relación con un orden cultural predominante determinado- pueden originar procesos cuyo carácter político debe necesariamente ser aceptado. (Escobar et al., 2001, p.25-26)

Para el caso del Movimiento Pedagógico, la política cultural se configura en el momento en que se manifiestan concepciones alternativas sobre la labor del maestro, la política educativa y la importancia social y cultural de la educación, las cuales entran en tensión con las concepciones culturales dominantes o lo que se denominaría cultura política dominante, vista como: “el ámbito de las prácticas y las instituciones, conformadas a partir de la totalidad de la realidad social y que históricamente, llegan a ser consideradas como apropiadamente políticas” (Escobar et al., 2001, p.26).

### Tecnología educativa y labor del maestro

Desde la mitad de la década de los años 70 en Colombia se venía implementado la denominada tecnología educativa, que en un comienzo se desarrolló en los procesos de formación

**...La política cultural se configura en el momento en que se manifiestan concepciones alternativas sobre la labor del maestro, la política educativa y la importancia social y cultural de la educación...**



de los docentes. Años después, en 1978, bajo el gobierno de Alfonso López Michelsen, se consolidaría con la proclamación del decreto 1419, el cual proponía la cualificación de los diversos niveles de educación básica, bajo el estandarte de la calidad. Para lograr su cometido, el decreto brindaba los fines de la educación, las características que debían tener los currículos, entre otros aspectos (Rodríguez, 2002). Es importante en esta instancia preguntarse ¿qué buscaba la tecnología educativa?

Para dar respuesta al interrogante planteado anteriormente, retomaré lo expuesto en el artículo titulado: *El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía*, de Abel Rodríguez, quien al respecto cita a Carlos Eduardo Vasco, él refiere que la tecnología educativa se implementaba con el fin de optimizar el rendimiento del sistema educativo, para esto era necesario disminuir el contacto de los estudiantes con los docentes reemplazando, ese contacto, con la relación de los estudiantes con los libros, guías, módulos y computadores (Rodríguez, 2002).

La reforma curricular propuesta por el Ministerio de Educación Nacional en aras de mejorar la calidad educativa instauraba un mayor control político y pedagógico, mediante la implementa-

ción de la tecnología educativa basada en la psicología conductista. A este respecto los autores Alberto Martínez, Carlos Noguera y Jorge Castro, abordan la tecnología educativa como una expresión del sistema instruccional, definido como: “un conjunto formado por personas y recursos materiales, cuyo principal objetivo es transformar las conductas de los alumnos por medio del aprendizaje” (Martínez, Noguera, Castro, 2003, p.124).

Teniendo presente la anterior definición, el sistema instructivo tendría como objeto la transformación de una materia prima en un resultado concreto, esta materia prima estaría conformada por los elementos que componen la escuela y el resultado es el aprendizaje (Martínez et al., 2003). Es importante en este punto tener presente cuál sería el papel de los actores que intervienen en este proceso, docentes, alumnos, currículo, ¿serían actores activos o simples receptores y ejecutores?

La tecnología educativa, al ser expresión del sistema instruccional, se focalizaría en el diseño de herramientas metódicas por parte de especialistas cuyo fin es alcanzar el éxito educativo (Federici, Mockus, Charum, Granés, Castro, Guerrero, Hernández, 1984), reduciendo el proceso de enseñanza a una serie de objetivos establecidos

por entes externos a la escuela. “en la escuela primaria asumió la forma de un paquete elaborado por instancias técnicas y administrativas alejadas de la institución escolar, y dispuesto para su aplicación y utilización por parte del maestro” (Martínez et al., 2003, p. 136). Estos aspectos invisibilizan al maestro y su labor de enseñanza, posicionándolo en un papel pasivo como ejecutor de un currículo predeterminado, a quien no le es posible su expresión política y social en el desarrollo de su quehacer pedagógico.

Desde esta perspectiva para que la tecnología educativa pueda cumplir con éxito su objetivo, debe eliminar las singularidades de los sujetos que intervienen en los procesos, de tal forma que se deberían omitir las cargas políticas y culturales tanto de maestros como de estudiantes, perdiendo sus posicionamientos sociales. El acercamiento del maestro hacia el estudiante se realizaría mediante un análisis objetivo, basado en datos y estadísticas, perdiendo la relación constructiva e interactiva de otredad.

### Práctica pedagógica; quehacer del sujeto maestro

Retomando los planteamientos de Olga Lucía Zuluaga (1999), acerca de la práctica pedagógica, la cual se constituye por tres elementos fundamentales; en primer lugar, una institución, hace referencia a lugares de enunciación que poseen determinados regímenes de producción que determinan una institucionalización. El segundo elemento es el sujeto de saber, determinado por las reglas discursivas que dan la emergencia de unas subjetividades. Y finalmente el tercio, es el saber, fundamento y principio, pueden ser objetos, conceptos, de los que se habla y cómo se habla de ellos en determinado espacio.

Estos elementos estarían presentes en todas las prácticas pedagógicas, en cuanto una institución; la escuela, un sujeto de saber; el maestro y un saber; el saber pedagógico que posee y en el cual se posiciona el maestro. Es preci-



samente entre estos elementos donde se instauran determinadas tensiones que configuran el modo de actuar y ser del sujeto maestro, en relación con el contexto histórico, político, económico, social y cultural, en el que se desarrolla la práctica.

### Práctica pedagógica en el panorama educativo actual

Actualmente nos encontramos ante una institución, la escuela, ideada en el siglo pasado para cuidar, alfabetizar, cristianizar, vigilar y castigar, y que actualmente tiene los mismos objetivos, pero en un contexto totalmente diferente. Se encuentra en vigencia el panorama político y social determinado por lo neoliberal, que ha pasado de ser un modelo económico a ser una opción de vida de muchas sociedades, quienes en su afán por satisfacer las necesidades de sí mismas recurren a implementar modelos industriales que aseguran la calidad a empresas culturales como lo debe ser la escuela.

En la carrera por la calidad educativa se ha caído en la implementación de normas en los procesos educativos de colegios y universidades cuyo fin último es la optimización de productos finales, esto nos lleva a prácticas de gerencialismo aplicando el ámbito empresarial al contexto educativo, mientras que la performatividad regula y controla el actuar mediante seguimiento, análisis de resultados, entre otros aspectos. (Ball, 2003).

Un fiel ejemplo de la aplicación de estos parámetros empresariales es la expuesta en la propuesta de mejoramiento de la calidad educativa del país realizada por la Fundación Compartir en el 2013. El estudio se titula *Tras la excelencia docente* (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, Saavedra, 2013) y se centra en 5 aspectos a intervenir; el primero la formación previa al servicio, que busca regular las instituciones de educación superior encargadas de la formación de futuros profesores. El segundo aspecto es la selección de los sujetos que serán formados para profesores, esta selección se haría “reclutando” los mejores bachilleres con base en los resultados de las pruebas Saber. Por tercer aspecto se presenta la evaluación para el mejoramiento continuo, que busca establecer un riguroso seguimiento al actuar de los profesores durante su práctica, mediante la evaluación continua de desempeño, el establecimiento de planes de mejoramiento y en general la medición de su actuar reflejado en indicadores y porcentajes.

El penúltimo aspecto es la formación en servicio, que como pretexto de actualizar los conocimientos de los profesores se busca capacitar de una serie de contenidos disciplinarios, lúdicos y didácticos brindados por un tercero ajeno a la escuela, que subvaloran la experiencia de los maestros desarrollada mediante la práctica pedagógica, además deslegitimar otros modelos

de formación como lo son la formación comunitaria, las expediciones pedagógicas entre otras.

Finalmente se plantea mejorar la remuneración y reconocimiento de los profesores, esto estaría supeditado al mejoramiento de su actuar en la escuela, es decir, se premiaría al profesor que tenga los mejores resultados cuantitativos en sus evaluaciones de desempeño o quien logre que sus estudiantes obtengan los mejores resultados en pruebas estandarizadas. Todo esto lleva a plantear que la pérdida del valor del maestro se atribuya a cuestiones económicas más que el papel social que atribuye la sociedad en general. (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, Saavedra, 2013)

Los procesos de acreditación, evaluación y auto-evaluación, introducidos como prácticas recurrentes dentro de los nuevos modelos socio-pedagógicos, no buscan modificar las prácticas educativas y pedagógicas en la mira de cualificarlas en abstracto. Ellas pretenden modificar dichas prácticas desde una perspectiva particular y, esta es la perspectiva tecnocrática. (Herrera et al., 2005, p. 71)

De esta forma el papel del maestro se ve atravesado por una pérdida de sentido generando nuevas subjetividades en las comunidades educativas, esta pérdida se incrementa por el control continuo, realizado por entes externos, quienes cuestionan la labor del maestro en la escuela, imponiéndole mayor responsabilidad sobre los procesos que demandan la formación de sujetos competentes laboralmente.

### Configuración del sujeto maestro

En la configuración del sujeto maestro entran en juego diversos elementos, tanto internos como externos, presentes explícita e implícitamente en la práctica pedagógica que desarrolla a diario. Sin embargo, es necesario profundizar en aquellos elementos que se encuentran inmersos dentro del ser maestro, elementos que han sido interiorizados en el actuar del sujeto.

A continuación, presentaré la relación algunas concepciones de sujeto que nos brinda la literatura sobre el tema, es importante aclarar que estas concepciones no necesariamente, en este caso, se contraponen unas con otras, sino que se complementan.

El sujeto para Castoriadis (1998) se encuentra en la tensión surgida entre lo instituido y lo instituyente. Lo instituido como algo socialmente compartido, que orienta, dirige y regula la vida de los seres humanos. Por otra parte, lo instituyente como la necesidad que tienen los hombres de cambiar su realidad. Para que este cambio se desarrolle es necesario de la autonomía, la cual toma elementos de la imaginación, de la creatividad y de las significaciones instituidas. De tal forma que el sujeto se produce y es producido por la sociedad. Posee la capacidad de crearse más allá de lo instituido y a partir de ello.

Por otra parte, para Zemelman (1998) el sujeto se apropia de la realidad dada y se constituye constructor de otra realidad, en la que es protagonista. El sujeto se construye desde el límite, desde lo no parametrizado y se ubica en el horizonte, ya que la visión de horizonte le permite levantar la mirada para ver su potencia. Se reinventa por la capacidad de partir desde la epistemología dada por la educación, de tal manera que su construcción de pensamiento se da desde la vida, desde el saber cotidiano.

El Movimiento Pedagógico llevo al maestro a pensar y reflexionar sobre su práctica, de tal forma que el sujeto maestro se configura y reconfigura a partir de su quehacer diario, en relación e interacción con los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos del medio en que desarrolla su práctica. De tal manera que su práctica pedagógica entra en relación con la cultura política establecida y donde es posible la generación de la política cultural, a partir de su accionar pedagógico.

En el desarrollo de los estudios culturales se ha establecido como principio epistemológico la conflictividad, visto

el conflicto como parte de la vida humana. En relación con este principio se desarrollan las producciones materiales y culturales, objetos de estudio, que son configurados mediante la hegemonía (Cristancho, 2015). La hegemonía tomada como: “proceso de articulación de diferentes intereses en torno a una implementación gradual y siempre renovada de un proyecto para la transformación de la sociedad” (Dagnino, 2001, p.56).

Esta concepción basada en los planteamientos de Gramsci permite estudiar la relación entre cultura y política, partiendo de la necesidad de la cultura para el desarrollo de la hegemonía, debido a lo que Gramsci denominó consentimiento activo, el cual hace referencia al concepto de transformación social, en el que la revolución es tomada como parte constructiva de la hegemonía, en cuanto implica una nueva visión de mundo partiendo del carácter positivo de las ideas y la cultura (Dagnino, 2001).

La hegemonía consolidaría el fundamento transformacional de la política cultural desarrollada en el Movimiento Pedagógico y por ende relacionada con la práctica pedagógica de los maestros, teniendo presente la implicación de determinación, en cuanto condiciones objetivas históricamente que posibilitan a los sujetos o comunidades llevar a cabo un proceso de transformación en las esferas del poder político y social.

La práctica pedagógica desarrollada por los maestros en su quehacer diario entra en tensión con la configuración de sujeto establecida por políticas educativas, de lo cual emerge la he-

gemonía que lleva al fortalecimiento de la política cultural, que el maestro como sujeto forja desde su configuración pedagógica.

### Conclusión: Maestro como intelectual orgánico transformativo<sup>1</sup>

Las prácticas desarrolladas por los maestros se han visto enmarcadas desde el exterior, por políticas educativas, formas de parametrizar su accionar en el aula de clase, bien sea mediante el diseño de manuales instruccionales, como fue el caso de la tecnología educativa en los años 70 y 80, o mediante la burocratización de los procesos escolares, en donde el diligenciamiento de formatos y seguimientos de papel, desplazan la preocupación por la enseñanza. Como lo señala Giroux:

Así pues, las racionalidades tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar (Giroux, 1997, p.63).

Giroux aborda la concepción de intelectual transformativo, para referirse al deber ser de la labor docente, en cuanto cambio del contexto y de los sujetos, en el que y con quienes desarrolla su práctica, partiendo de la reflexión como elemento base de su actuar, al igual que modificando las micro estructuras de poder clásicas, donde el maestro tiene la voz y la última palabra, planteando dar voz al estudiante para que mediante la interacción sea posible construir juntos; “los intelectuales transformativos to-

**...El sujeto para Castoriadis (1998) se encuentra en la tensión surgida entre lo instituido y lo instituyente. Lo instituido como algo socialmente compartido, que orienta, dirige y regula la vida de los seres humanos...**

man en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje” (Giroux, 1997, p.66).

Por otra parte, Gramsci aborda la concepción de intelectual orgánico como:

Que el “intelectual orgánico” trabaje en dos frentes al mismo tiempo. De un lado teníamos que estar frente del trabajo intelectual teórico porque, como dice Gramsci, es la labor del intelectual orgánico saber más que los intelectuales tradicionales: realmente saber, no solamente fingir saber, no simplemente tener la facilidad al conocimiento, sino conocer densa y profundamente... Pero el segundo aspecto es simplemente igual de crucial: que el intelectual orgánico no se puede absolver de la responsabilidad de la transmisión de esas ideas, ese conocimiento, a través de la función intelectual, a quienes no pertenecen, profesionalmente, a la clase intelectual” (Hall, 2010, p.56).

De tal forma que la labor del intelectual orgánico no discrepa entre el actuar y el pensar, labor que el sujeto maestro es capaz de realizar a partir del desarrollo de su práctica en relación con lo establecido por las políticas educativas. El maestro sería un intelectual orgánico transformativo en el ejercicio de su práctica pedagógica. Pero ¿cómo potenciar al sujeto maestro para que sea ese tipo de intelectual?

La conformación de redes pedagógicas potencia la labor del maestro, ahonda su sentido reflexivo sobre sus propias prácticas y permite la construcción con otros, sin caer en la eliminación de subjetividades propias:

Considero que las redes pedagógicas pueden verse como unidades de significación que se convierten en territorio y campo de constitución de sujetos y saberes desde tres ámbitos que actúan como planos de fuerza que pueden leerse fragmentariamente o como planos complementarios. Estos son: como cualificación del profesorado, como campo de potenciación del maestro como sujeto político y como agenciantes de movimiento social y cultural. (Martínez, 2006, p.247)

La participación en redes permite potenciar el quehacer del maestro, mediante el diálogo e intercambio

de experiencias entre pares, no solamente sobre actividades académicas sino también sobre aspectos culturales, políticos y sociales. Actualmente a nivel nacional e internacional existen un sin número de redes formadas desde la iniciativa personal y donde participan maestras y maestros por interés personal, sin buscar de una remuneración económica disponen de sus tiempos y espacios para construir con el otro, para construir en red a favor de sus estudiantes y de sus comunidades.

## Referencias

- Ball, S. (2003). Profesionalismo, performatividad y geresialismo. *Educación y pedagogía*, 87-104.
- Castoriadis, C. (1998). El hecho y por hace. Pensar la imaginación. En C. Castoriadis, *El hecho y por hace. Pensar la imaginación* (págs. 305-331). Buenos Aires: Editorial universitaria.
- Cristancho, J. (Productor). (5 de mayo de 2015). Estudios culturales y educación: pensando el texto Marxismo y literatura de Raymond Williams. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=bt\\_IDPgMKqM&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=bt_IDPgMKqM&feature=youtu.be).
- Dagnino, E. (2001). Cultura, ciudadanía y democracia: los discursos y prácticas cambiantes de la izquierda latinoamericana. En A. Escobar, S. Álvarez, & E. Dagnino, *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. (págs. 51-85). Bogotá: Taurus.
- Escobar, A., Álvarez, S., & Dagnino, E. (2001). Lo cultural y lo político en los movimientos latinoamericanos. En A. Escobar, S. Álvarez, & E. Dagnino, *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. (págs. 17-48). Bogotá: Taurus.
- Federici, C., Mockus, A., Charum, J., Granés, J., Castro, M., Guerrero, B., & Hernández, C. (1984). Límites al cientificismo en educación. *Revista colombiana de educación*.
- Garcés, M. (2012). ¿Qué es un movimiento social? En M. Garcés, *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile*. (págs. 27-45). Panamá: CEAL.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. (2013). *Tras la excelencia docente: ¿cómo mejorar la calidad de educación para todos los colombianos?* Bogotá: Fundación Compartir.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. En H. Giroux, *Los profesores como intelectuales transformativos* (págs. 60-66). Paidós.
- Hall, S. (2010). Estudios culturales y sus legados teóricos. En S. Hall, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. (págs. 51-72). Popayán- Lima- Quito: Enviación Editores-IEP- Instituto Pensar Universidad Simón Bolívar.
- Herrea, M. C., Pinilla, A., Díaz, C., & Infante, R. (2005). Educación pública y cultura política en Colombia. En M. C. Herrea, A. Pinilla, C. Díaz, & R. Infante, *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. (págs. 67-104). Bogotá: UPN.
- Martínez, A., Noguera, C., & Castro, O. (2003). *Currículo y modernización*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 243-250.
- Rodríguez, A. (2002). El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En H. Suárez, *Veinte años del Movimiento Pedagógico. Entre mitos y realidades* (págs. 15-60). Bogotá: Magisterio.
- Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Histedbr On line*, 102-113.
- Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. En H. Zemelman, *Sujeto: existencia y potencia* (págs. 13-83). Barcelona: Anthropos.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia; la historicidad de la pedagogía*. Bogotá: Anthropos.

## Notas

- 1 Concepto desarrollado por Henry Giroux en el texto; Los profesores como intelectuales transformativos.



## RELACIONES Y POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS ENTRE LA PRUEBA SABER Y LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA DE LOS PROFESORES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Estudio de experiencias en tres instituciones educativas en el Distrito Capital



**Ibette Correa Olarte**

Licenciada en Educación Física. Magister en Educación, UPN. Miembro del Grupo Evaluando-nos. Docente Universitaria.

### Propósito de la investigación

Reflexionar sobre los usos de los resultados de la Prueba Saber en relación con las evaluaciones de los profesores en el aula, en el Área de Ciencias Sociales en tres Instituciones Distritales, con el fin de generar conocimiento sobre sus retos y posibilidades desde la perspectiva de la evaluación formativa significativa. Este artículo es parte de un informe de investigación realizado por el Grupo Evaluando-nos en la Universidad Pedagógica Nacional en 2022.

### Contexto

En este apartado se presentan los hallazgos del proyecto de investigación Saberes y experiencias de los profesores construidos alrededor de las transformaciones pedagógicas y didácticas que a causa de la pandemia forzaron

a los profesores a incursionar en el uso de las mediaciones tecnológicas como recurso para la enseñanza y la evaluación. Se trata de una Categoría Emergente que se hizo evidente en la conversación con los profesores y que se construyó a partir de las respuestas de los profesores ante la pregunta:

- A raíz de la situación de la coyuntura de la Pandemia y en el marco de la virtualidad. ¿Qué tipo de transformaciones ha tenido que realizar en su práctica pedagógica y de evaluación en el Área de Ciencias Sociales?

Los hallazgos se organizaron alrededor de tres ejes presentados a manera de *temáticas* de acuerdo con la propuesta de la metodología Eisner: Las transformaciones institucionales y sobre los dilemas, paradojas y tensiones

en el uso de las tecnologías virtuales como mediación para la enseñanza/aprendizaje y para la evaluación en el aula; en el desarrollo del texto se presentarán algunas dinámicas que surgen como excepciones en el caso del colegio IPN<sup>1</sup> que cuenta con evidentes condiciones económicas y de organización diferentes a las de las instituciones del distrito.

La incidencia de la virtualidad en la vida y desarrollo profesional de los maestros, en la redefinición de las formas de enseñanza y la comprensión del aprendizaje, así como las transformaciones que impactarán la estructura y dinámica de la escuela como la conocemos, serán muy seguramente los temas que abordarán investigadores y comunidades educativas. (BBC NEWS, 2020)

### De las transformaciones Institucionales y sus implicaciones en la vida de los profesores

La situación de pandemia que forzó el uso de la virtualidad como mediación pedagógica en las instituciones educativas, obligó a los profesores, directivos y padres de familia a reunirse en torno a la búsqueda de alternativas adecuadas para mantener con el menor traumatismo posible la formación de los y las estudiantes.

En general, las comunidades educativas de las instituciones que formaron parte del desarrollo del proyecto acudieron al uso de múltiples herramientas virtuales dentro de las que se pueden mencionar las plataformas educativas como Teams, Edupage, y classroom, un rápido aprendizaje sobre el uso de estas plataformas y de otras herramientas como Zoom, Meet, Correo Electrónico y Whatsapp, permitieron que el sistema educativo en general funcionara y se avanzara en el proceso de formación del estudiantado en medio de la incertidumbre y la necesidad. Es evidente que para resolver la situación los profesores y directivos no ahorraron esfuerzos para encontrar las alternativas más cercanas

y de mayor facilidad para garantizar el acceso a los estudiantes con el fin de mantener la comunicación pedagógica necesaria para desarrollar los programas académicos trazados para el 2020.

El manejo de las herramientas tecnológicas como principal mediación para el aprendizaje dejó en evidencia preguntas y dilemas que incluyen, pero no se agotan en el aprendizaje y dominio de la herramienta; ¿Qué tipo de contenidos se pueden compartir con los estudiantes? ¿Pueden los estudiantes acceder a la información y cómo la recibe? ¿El uso de las tecnologías que ha sido tan deseado por la comunidad educativa, entraña en sí una mejor formación humana? Estas y otras preguntas siguen estando en el centro de las discusiones pedagógicas de los maestros. Países como México ya iniciaron un monitoreo y acompañamiento al respecto, para identificar no solamente la cantidad de herramientas sino su uso, su relación con el aprendizaje, y también las posibilidades que tienen los maestros y los estudiantes de acceder a ellas. (Observatorio de innovación Educativa, 2020)

De acuerdo con las directrices de la SED y las disposiciones del MEN el uso de las herramientas virtuales se relaciona directamente con las transformaciones en la organización curricular y en la flexibilización de la enseñanza y la evaluación. Las transformaciones que se identificaron y describen a continuación forman par-

te de las nuevas estrategias de enseñanza construidas en las instituciones para atender la formación en medio de la situación de emergencia.

En primer lugar, aparece el recurso de integración de las áreas como base para la reorganización del currículo y particularmente para favorecer la disminución del tiempo de permanencia de los estudiantes y de los profesores ante las pantallas sin sacrificar los temas a enseñar. En este caso encontramos alternativas distintas según colegio: en el Liceo Femenino de Cundinamarca los profesores retomaron la propuesta de organización académica por campos de pensamiento y retomaron la propuesta de la SED formulada en el año 2004; en el IPN y el Colegio Andrés Bello los profesores trabajaron en la formulación de proyectos interdisciplinarios a partir de la búsqueda de convergencias y/o complementariedad temática dentro de las asignaturas de las áreas para orientar la enseñanza y reformaron en consonancia, las condiciones de la evaluación de los aprendizajes contenidas en los documentos SIE y en la construcción de proyectos.

En segundo lugar, el diseño de estrategias de aprendizaje a través de la mediación virtual incluyó, la construcción de guías de trabajo con encuentros sincrónicos, trabajo autónomo, trabajo con y en familia a través del uso de aplicaciones para el aprendizaje enmarcadas en las mencionadas TIC y TAC que hasta hace un año no contaban con la aprobación gene-

**...El uso de las herramientas virtuales se relaciona directamente con las transformaciones en la organización curricular y en la flexibilización de la enseñanza y la evaluación...**



realizada de la comunidad educativa y por tanto no eran de dominio común. Pese a esto, los profesores incorporaron las antiguas y nuevas herramientas en los procesos de enseñanza de los temas del área de ciencias sociales y generaron dinámicas de aprendizaje; aunque cómo se ha mencionado este aprendizaje tecnológico apenas comienza, ya que las adaptaciones pedagógicas didácticas deben extenderse a la evaluación de los aprendizajes y particularmente deben garantizar la formación humana, integral y contextualizada.

En relación con la evaluación específicamente la incertidumbre es mayor y continua latente porque se requiere definir qué es lo fundamental para la formación de los estudiantes y en qué se debe hacer énfasis teniendo en cuenta la mediación que se produce a través de los medios virtuales; en el caso particular del área de ciencias sociales esa necesidad de verificar los aprendizajes y de revisar cuáles son los aportes que se están haciendo a la formación de los niños trajo de vuelta las preguntas fundamentales de la pedagogía y del sentido de la evaluación en general: *qué y para qué enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar*. Y las preguntas específicas del área acerca de cómo enseñar pensamiento histórico, pensamiento relacional, ciudadanía, y ética en condiciones de escasa interacción o total aislamiento del mundo fuera del hogar. De acuerdo con RECLA; la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europea estas preguntas deben complementarse con otras formas de organizar la enseñanza, advierten que la experiencia de la planeación de enseñanza en tiempos de pandemia y aislamiento traerá consigo nuevos modelos, aun no se puede decir si necesariamente mejores ya que su evaluación aun no comienza. (RECLA, 2021)

El acompañamiento y la verificación del aprendizaje, en un primer momento de la pandemia quedaron subordinadas a las herramientas que ofreció la virtualidad y a lo mejor las

respuestas primeras dieron lugar a instrumentos técnicos obedeciendo las circunstancias y condiciones que permitieron, en su momento, el nivel de dominio y las dificultades de implementación de las técnicas de la virtualidad; con el paso de los meses el trabajo de los profesores ha permitido el surgimiento e incorporación de otras dinámicas que incluyen la conversación, diferentes estrategias de acompañamiento para el aprendizaje, la participación de la familia y la flexibilización y diversificación de las estrategias de verificación de los aprendizajes; los profesores han desarrollado nuevas posibilidades para evaluar centrados en la firme convicción de no rendirse ante las circunstancias y alcanzar la profundidad que la formación humana exige. Cabe resaltar que está por estudiarse en nuestro país el impacto que estas formas de enseñar tiene, en los niños y adolescentes llamados digitales quienes al parecer y de acuerdo con sus condiciones económicas, tienen un mayor dominio de su uso ya que nacieron y han crecido en medio de la tecnología (Gonzalez, 2020)

Esta sin embargo siguen siendo preocupación central en tanto las dificultades para evaluar los aprendizajes en la modalidad virtual no dejan satisfecho a los maestros, acostumbrados a vincularse profundamente con sus estudiantes a partir de interacciones plenas. El trabajo pedagógico asin-

crónico y la comunicación a través de pantallas puede ser que permita observar la apropiación de los contenidos del área, pero no permiten observar y valorar a los estudiantes en la plenitud de sus manifestaciones personales, no permite conocer sus comportamientos, sus necesidades afectivas, sus preocupaciones existenciales sus respuestas ante las dificultades, sus capacidades y potencialidades. Aun cuando las herramientas empleadas facilitan la conformación de grupos de trabajo y la interacción uno a uno, esto no satisface las expectativas de la evaluación que se han construido en cada institución educativa bajo los supuestos de la integridad, integralidad y multidimensionalidad que debe observarse y que constituyen la formación de los estudiantes.

Una de las situaciones que llamó la atención por su potencia en el desarrollo de este proceso de adaptación y de respuesta ante las necesidades actuales fue la conformación de colectivos de docentes del área de Ciencias Sociales, la necesidad de reorganizar y de hacer más eficiente el tiempo de permanencia en las pantallas, han recuperado espacios para el trabajo colectivo, al parecer la situación de pandemia ha puesto sobre la mesa la necesidad del encuentro como recurso para el diseño de las alternativas didácticas que se pueden implementar para garantizar la enseñanza y promover el aprendizaje. Este primer



acercamiento permite identificar el surgimiento de nuevas o renovadas solidaridades entre los colegas para enseñar a otros el uso de herramientas virtuales, para solucionar problemas técnicos relacionados con las aplicaciones tecnológicas y para el mismo diseño de las estrategias y actividades de enseñanza.

### Sobre dilemas, paradojas y tensiones en el uso de las tecnologías virtuales como mediación para la enseñanza/ aprendizaje y para la evaluación en el aula

En tanto categoría emergente, el uso de la virtualidad ha puesto de manifiesto algunas situaciones que requieren una mirada enfocada y crítica sobre aspectos y procesos que tienen que ver con los diferentes niveles que componen el sistema educativo en Bogotá y porque no decirlo, en Colombia, que están en la base de los aciertos y las dificultades que han quedado al desnudo en medio de esta situación de pandemia.

Las propuestas de adaptación institucional de la SED en las instituciones no fueron suficientes para atender las necesidades y retos de la formación que garanticen la calidad de la educación; son muchos los aspectos que están por definirse para que a través de las mediaciones pedagógicas virtuales los niños aprendan y vayan cimentando y configurando sus proyectos de vida. Los profesores señalan que ninguna modalidad de interacción virtual a través de pantallas y/o mensajes de WhatsApp cumple con las condiciones necesarias para aprender y vivir la participación, la socialización, la comunicación, la democracia, la cooperación, la resolución de situaciones de la vida cotidiana, entre otros aspectos que son las dinámicas que en la interacción presencial forman parte, casi de manera natural, del desarrollo de las áreas del conocimiento escolar. La experiencia y saber pedagógico de los profesores no les permite anticipar



Fotografía - Alberto Motta

las consecuencias de la ausencia de las interacciones y aprendizaje que acontecen en medio de las dinámicas de los estudiantes en el aula de clase.

Expresan al respecto los profesores que si bien es cierto la situación de la pandemia los obligó a flexibilizar las actividades y las estrategias de enseñanza y evaluación, esto no ha significado hasta ahora mejorar o mantener el nivel deseado en la enseñanza y el aprendizaje; una preocupación evidente y común entre los profesores en este sentido, parte de la certeza de que dicha flexibilización en Bogotá se ha limitado a garantizar lo mínimos aprendizajes de los estudiantes y señalan que eso no es bueno para ninguna ciudad y menos para una como la nuestra tan necesitada de la formación democrática.

Con una evidente carga de escepticismo, los profesores señalan que la situación de pandemia hizo evidente la necesidad de construir una poderosa y consistente cultura pedagógica virtual para la educación en Bogotá. Esto significaría en todos los casos, es decir no sólo para los tres colegios indagados, sino para el sistema en general, garantizar las condiciones de conectividad de los estudiantes “hasta ahora estamos en permanentes ajustes, pero dadas las condiciones de la ciudad y la respuesta operativa de la SED no se ha podido encontrar la forma adecuada a esta modalidad virtual y a lo mejor

no se encuentre”<sup>2</sup> Señaló un profesor. Por ahora y por momentos el trabajo docente se transformado en una atención casi personalizada con aquellos estudiantes que cuentan con conectividad, pero considerando la cantidad de estudiantes que un profesor debe atender en una semana, la retroalimentación, vinculada con la evaluación de los procesos de aprendizaje, este tipo de interacción resulta demasiado lento y no permite observar, en rigor, los avances del aprendizaje de los estudiantes.

Los profesores reconocen que poner en una balanza la presencialidad y la virtualidad no es adecuado, ni pertinente, expresan a su vez que la primera, la presencialidad, permite conocer al otro, interactuar, disentir, coincidir, trabajar en las emociones y los conflictos, aportar elementos para la formación gracias a la interacción que permite la observación de los comportamientos de los estudiantes; la segunda, la virtualidad, no es escenario para ninguna de las interacciones anteriores. Esta es una afirmación categórica de los profesores en las tres instituciones. Al respecto, llama la atención un aspecto mencionado por los profesores y que tiene que ver con las estrategias de, aprovechando la virtualidad, vincular a los padres de familia en los procesos de formación: En relación paradójica, resulta interesante la cercanía de los padres para acom-

pañar la educación de los hijos; pero al tiempo los profesores manifiestan que esa cercanía también coarta la libertad de expresión de los estudiantes, no los deja actuar como son, ni expresar abiertamente sus dudas; esta situación apareció tanto en los discursos de los profesores del colegio Liceo Femenino de Cundinamarca, quienes señalaron que esta situación impide al profesor acercarse al proceso de formación de los estudiantes, como en los profesores del Colegio Andrés Bello, en los dos casos se colige de las intervenciones de los profesores que “es fundamental escuchar al estudiante en el instante, en su espontaneidad, en sus reacciones porque nos ofrece una información que nunca ocurre a través de la virtualidad.” Y esta información es vital tanto para la enseñanza como en el momento de la evaluación.

En el caso de la evaluación en la modalidad virtual, los profesores con el apoyo de las instituciones han construido y modificado las condiciones de su realización; La flexibilización del Sistema Institucional de Evaluación reconoce y atiende en la medida de lo posible las nuevas condiciones de la enseñanza y la comunicación a través de interacciones virtuales. Con relación a la evaluación y su función en los procesos de formación se hacen visibles dos situaciones que deben ser atendidas con urgencia principalmente en las IED; no así en el IPN, ya que este último cuenta con unas condiciones diferentes en este sentido. La primera se constituye considerando las precarias condiciones de conectividad tanto de los estudiantes como de los

profesores situación que lesiona sensiblemente el acceso a la información y por tanto no garantiza equidad en la formación de los estudiantes. La segunda situación que se hizo visible es el escaso dominio de las herramientas tecnológicas por parte de algunos docentes, estudiantes y padres de familia, no obstante, el esfuerzo que han hecho todos para ponerse al día con el manejo de diferentes alternativas, es necesario reforzar la formación de los profesores en este aspecto para que puedan contar con recursos que les permitan proponer diversas actividades enseñanza y evaluación.

La renuncia del profesor Juan Francisco Baldeón que se dio en pleno desarrollo de la clase y que fue documentada por la BBC dejó al descubierto cuatro aspectos problemáticos que debe enfrentar los profesores en medio de esta modalidad y que dificultan la evaluación y acompañamiento de los aprendizajes: la desconexión contacto con el alumno; la falta de respuesta verbal; la falta de motivación; y la falta de espacios adecuados para estudiar y aprender. (BBC NEWS, 2020) De estos aspectos seguramente seguiremos conversando porque su real impacto solamente será evidente en pocos años cuando se mida el impacto de la virtualidad en la formación.

En el caso de las ciencias sociales esto es particularmente preocupante porque los propósitos del área tienen que ver con la comprensión de la vida en comunidad, la ética, la participación, la democracia, el aprendizaje de la historia entre otros asuntos, que tie-

nen que ver con dimensiones que son inabarcables a través de una lección oral o escrita, se requiere buscar otras alternativas que de alguna manera mitiguen la ausencia del otro y el contacto y la interacción social.

Si bien es cierto las instituciones que formaron parte de la investigación han realizado trabajos importantes para resolver con urgencia la situación de pandemia y los profesores han usado todos los recursos a su alcance es también necesario mencionar que la necesidad existe ya no como esfuerzos valientes y solitarios de los docentes sino, justamente como acción política conjunta, es necesario que la SED y el MEN atiendan las situaciones de conectividad, acceso y manejo de las tecnologías de la información para atender una situación que a todas luces parece prolongarse en el tiempo, sin pronta solución a la vista. En este sentido vale la pena mencionar que una dinámica diferente, con más recursos de conocimiento y de acceso a las tecnologías acontece en el IPN, y vale la pena mencionar también que las condiciones de todos los miembros de la comunidad académica son diferentes en cuanto a la capacidad, los niveles de conectividad y relación con las tecnologías; estas diferencias tienen que ver con la capacidad adquisitiva de las familias de sus estudiantes, que para este caso excepcional resultan adecuados y suficientes garantizar que los niños puedan acceder mejor a la información y a los procesos propuestos por los docentes.

En lo que se refiere al acceso a la educación, la diferencia entonces radica en la disponibilidad de recursos con los que cuentan las instituciones, no con la calidad y capacidad de trabajo docente; No obstante, la preocupación por la formación en el escenario de la interacción social que sucede en el encuentro es una preocupación común entre los docentes.

En este marco surgen preguntas y más incertidumbres, ya que los procesos y exigencias administrativas de la escuela no se detuvieron a causa de la

**...La flexibilización del Sistema Institucional de Evaluación reconoce y atiende en la medida de lo posible las nuevas condiciones de la enseñanza y la comunicación a través de interacciones virtuales...**

pandemia y por momentos pareciera que ni siquiera se modificaron las exigencias de la rendición de cuentas en una escuela que tuvo que adaptarse a una circunstancia adversa a veces únicamente con la voluntad y tesón de sus profesores. Si bien es cierto, se ha reconocido que la pandemia constituye una nueva realidad o una realidad entre paréntesis que debe ser atendida modificando todos los procesos que constituyen la vida de las Instituciones; el calendario académico, la organización académica, la evaluación externa, la calificación de las instituciones, las certificaciones nacionales e internacionales no han sido objeto de suficiente discusión pública ni de modificaciones profundas y pertinentes que ayuden a enfrentar la situación de emergencia.

Los profesores están atendiendo la emergencia y advierten la necesidad de estar alerta para no enrarecer el sentido de la formación al confundir la línea que separa los medios y las finalidades a causa de la presión por obtener resultados. Llama la atención la percepción que los profesores tienen cuando son objeto de estas presiones administrativas relacionadas exclusivamente con las calificaciones de cada periodo académico y de las evaluaciones externas: “es como si no hubiera pasado nada, y estas dinámicas juegan hoy en contra de la enseñanza de las ciencias sociales”, “de los aprendizajes fundamentales que le corresponden al área en la escuela” y “de la formación humana”; en relación con la evaluación esto juega en contra de una evaluación formativa aunque este no es un problema que emergió con la pandemia, este es resultado de las políticas de rendición de cuentas y medición impuestas por los modelos neoliberales. Los profesores alertan para que, al estar forzados a cumplir con los trámites burocráticos de la escuela y a un regreso a la calificación

virtual, se pierda el sentido formativo de la evaluación y el aprendizaje y que esto constituya, más adelante, la nueva realidad de la escuela: “La velocidad de las transformaciones nos ha obligado a subyugarnos”.

En este sentido se suma otro riesgo, el de ahondar los problemas que ya enfrentan los maestros colombianos que tienen que enfrentar el embate de todas las pretensiones de subordinar su acción a un currículo prescrito que debilita su capacidad creadora y que por fuerza de las exigencias burocráticas se hacen más pequeños como los Bonsáis; (Otega, 2015)

Por momento los maestros sienten que el desarrollo de sus clases depende de las herramientas de las que disponen, no de su potencial creativo en la organización pedagógico/didáctica

Gracias a las modificaciones pedagógicas y curriculares, instituciones forzadas por el uso de la virtualidad han regresado a la escuela la reflexión sobre a las preguntas esenciales: *Qué y para qué enseñar; cómo enseñar en tiempos de pandemia; y en ese sentido cómo y para qué evaluar en el caso del área de ciencias sociales se trata de reconfigurar las acciones pedagógico-didácticas hacia la necesidad de construir vínculos sociales y políticos en la virtualidad. En el área de Ciencias Sociales debe tenerse en cuenta para diseñar las modificaciones preguntas acerca de cómo se fomenta la solidaridad, la convivencia, la ciudadanía, la democracia a través de una mediación que pulsa hacia la individualización, el desencuentro y la despersonalización. Cómo hacer frente a las necesidades de construir sentido de colectividad cuando esta mediación, la virtual lesionan el aprendizaje que acontece en el encuentro, afecta el vínculo social que se construye en la presencia del otro y amenaza la posibilidad de construir una conciencia del otro en rela-*

ción de alteridad. La tecnología no es el problema; el problema es que, en general -a lo mejor- “los profesores no están preparados para resolver estos asuntos gruesos que derivan de las nuevas mediaciones.” temas que convocan a seguir profundizando en esta nueva realidad.

## Bibliografía

- BBC NEWS. (11 de Noviembre de 2020). *BBC NEWS*. Obtenido de Clases en Zoom: 4 problemas de la enseñanza en línea que señala el profesor que anunció su renuncia a sus alumnos en directo: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54787845>
- Gonzalez, E. (16 de junio de 2020). *Magisterio.net*. Obtenido de La educación online vista por adolescentes en tiempos de COVID: <https://www.magisnet.com/2020/06/la-educacion-online-vista-por-adolescentes-en-tiempos-de-covid/>
- Observatorio de innovación Educativa*. (8 de junio de 2020). Obtenido de lecciones del Covid en el sector educativo: <https://observatorio.tec.mx/educacion/lecciones-covid-19-educacion>
- Otega, P. (17 de Octubre de 2015). *Aula y Palabra. prensa estudiantil*. Obtenido de Maestros Bonsái: <https://aulaypalabra.wordpress.com/2015/10/17/maestros-bonsai-por-piedad-ortega/>
- RECLA. (9 de Febrero de 2021). Obtenido de Red de Educación continua de Latinoamérica y Europa: <https://recla.org/noticias/clases-virtuales-en-contextos-de-emergencia-covid-19/>

## Notas

- 1 El Colegio IPN constituye una excepción en muchos sentidos dentro de la investigación; cuentan entre los aspectos diferenciadores; la caracterización socioeconómica de la población estudiantil y de sus padres; la cercanía con al UPN; el acceso a los recursos y el trabajo docente, mucho más cercano a la investigación pedagógica que en otras instituciones del sistema Distrital de educación.
- 2 Tomado de las transcripciones de las conversaciones con los docentes del Andrés Bello en desarrollo del Taller 2



## El fotógrafo de Minamata y la imagen del dolor



### Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" [tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com](http://tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com)

Es lo más común referirse a una película hablando de los sucesos, personajes y conflictos que ella muestra, según el ojo y el entendimiento de sus espectadores. Eso es correcto porque el contenido de una cinta es su narración. En otros enfoques se trata del filme en cuanto lo narrado alude a hechos y circunstancias de la vida personal, social, política e ideológica implicada, lo cual también está muy bien en cuanto es significativo. Más escasos son los abordajes para analizarla desde la perspectiva de su composición narratológica, que es el camino de los especialistas. Por otro lado, pocas veces se aborda el asunto por una imagen concreta a la cual se ha dedicado la más fina síntesis entre lo filmico y su significante: la metáfora. Y parece de lo más engorroso dada

la dificultad de identificar esta noción. El poeta la señaló diciendo: "La metáfora es una lluvia de silencios cayendo oblicuamente en la palabra." Nada más hermoso y elusivo que ese texto. Es la metáfora de la metáfora que alude lo que ella es sin la pretensión de reducirla a la razón lingüística. Así las cosas, el discurso ha de conservar la levedad de lo bello como privilegio del comentario. Ese es el desafío muy pocas veces intentado y menos llegado a buen puerto. Veamos si logramos abordarlo con fortuna.

Aproximémonos por un paralelo. La cinta *Viridiana*, de don Luis Buñuel, producida en México en 1961, alude ácidamente a cierta forma de vivir la caridad cristiana española, mediante una fábula de mendigos acogidos en una casa señorial, por una monja que

se retira temporalmente del convento para cumplir la obligación de cuidar a su tío viejo y enfermo, sin quebrantar las reglas de la comunidad religiosa. A su vez, los mendigos son una ralea de vividores lumpen que cuando quedan solos en la casona, arman su propio festín de acción de gracias: asaltan las despensas, los dormitorios, los guarda ropas, los ajueres, las vajillas y terminan tomándose una foto con las enaguas levantadas de la más vieja y ladina de todas. Durante un segundo, la cinta muestra el contenido de tal fotografía: una parodia del cuadro *La última cena*, pintado por Leonardo, en la cual los mendigos están en el lugar de los apóstoles medio borrachos, mientras que la figura de Jesús es ocupada por el perverso ciego. Es la metáfora de la España de pícaros convocados desde los más significativos ancestros de su historia. La película es el desarrollo de esa imagen.

Ahora tomemos la vía directa del pensamiento sobre lo bello. En el año 2005 apareció en castellano el libro *Palabras e imágenes -Escritos sobre cine y teatro*, del filósofo francés Alain Badiou, cuya primera parte está dedicada precisamente al cine, desarrollando una tesis acerca de la fugacidad de las imágenes que son las herramientas de la narración cinematográfica. Lo dice de la siguiente manera: *El cine desmiente la tesis clásica según la cual el arte es la forma sensible de la Idea [...] La idea no es separable, no existe en el cine más que en su pasaje*. Es decir que, dentro de los límites que pusimos evocando la *Viridiana*, la idea de una España compuesta por pícaros y vividores no es el punto de partida, sino lo que se va mostrando a lo largo de la proyección cinematográfica. La parodia de la Última Cena no agota

el filme sino que lo alude como provocación a la conmoción estética y la contemplación activa.

Aterricemos ahora en nuestra película, *El fotógrafo de Minamata*. El asunto comienza con la información previa sobre la historicidad de unos hechos sensacionales que se desarrollan en una aldea perdida a orillas del mar del Japón. Tales acontecimientos son puestos en conocimiento del director de la prestigiosa revista gráfica *LIFE*, que durante casi un siglo ha publicado las imágenes icónicas de la cultura de occidente, como las dolorosas experiencias de la guerra, la maldad del régimen nazi, los héroes del deporte, los íconos de la belleza femenina, los logros ejemplares de la democracia norteamericana, etc. Para cubrir la información, el aludido director entra en contacto con una vieja estrella del periodismo fotográfico de nombre W Eugene Smith, caído en el alcoholismo y derrumbado en el ocaso de su carrera, quien bajo la presión de las circunstancias acepta la misión de ir al otro lado del mundo a cubrir la noticia.

Una vez allí se descubre la historia: la empresa CHIISO productora de plaguicidas agrícolas ha estado arrojando los desechos contaminantes a las aguas de la bahía, de donde los aldeanos obtienen sus alimentos cuya ingesta trae consigo intoxicación progresiva a los pobladores y aterradoras deformaciones genéticas a los grupos infantil y juvenil. El enfrentamiento social es obvio. Los empresarios niegan responsabilidades, mientras la población victimizada se moviliza para defender su derecho a la salud y la sana alimentación. Hasta ahí la anécdota si bien es socialmente conmovedora, no ofrece nada extraordinario y podría hundirse en el mar de las películas de denuncia. Pero el filme va más allá, narrando los encuentros del

protagonista con el dolor, la vergüenza y ocultamiento de las familias y personas físicamente deformadas y genéticamente alteradas. Esto no impide a muchas de esas víctimas ser atraídas por las cámaras, las lentes y los procesos fotográficos, ante lo cual, algunos ceden a la curiosidad y se convierten en aprendices de fotografía, guiados por el nombrado Eugene Smith. Ahí se define el tema de la película: la plasmación de la imagen. El asunto no es solo el hecho social, es el compromiso subjetivo para la construcción de una representación visual que exponga el significado de los hechos.

El momento culminante que afirma la contundencia de las enseñanzas es la fotografía a uno de los jóvenes víctimas de parálisis, sostenido en los brazos de su madre que lo baña mientras solloza sobre su cuerpo. Es la metáfora de la escultura de Miguel Ángel conocida como LA PIEDAD: La madre transida de dolor sostiene en sus brazos el cuerpo exánime de su hijo el Señor Jesús, sacrificado.

En concordancia con el texto citado de Badiou, la tradición estética sostendría que la imagen del dolor y la injusticia es lo que anima y conduce el filme. Por el contrario, siguiendo las opiniones del filósofo, se puede aseverar que tales ideales no están antes de la película, sino que se van construyendo con el devenir filmico. La piedad no se expresa allí como el valor previo y constitutivo de la relación entre la fábula y el espectador, sino que la narración hace explotar la conmoción estética donde LA PIEDAD se hace presente. Pasa la secuencia de la proyección y tanto la fotografía como la escultura desaparecen. Solo nos queda la metáfora como un golpe en la conciencia sintiente, para seguir hablando del tema. Eso es lo bello de la película: la provocación. La visitación, diría el profesor Alain Badiou.



## 78 QUÉ LEER

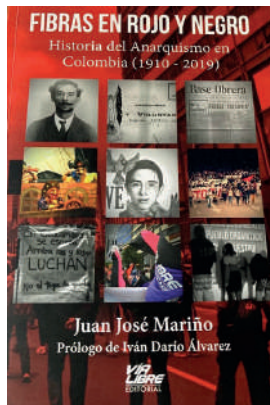
### Fibras en rojo y negro. Historia del anarquismo en Colombia (1910-2019)

**Autor:** Juan José Mariño

**Editorial:** Vía Libre

**ISBN:** 978-958-49-4182-4

**Páginas:** 452



El presente trabajo pretende ser una reconstrucción histórica del anarquismo en Colombia entre 1910 y 2019, aunque se presenta una importante atención a los antecedentes que tiene esta corriente en el país desde el siglo XIX. Esta historia es también un recuento parcial del largo y fuerte anti anarquismo que ha caracterizado a la élite política y económica del país, y, en ocasiones, a la mayoría de la izquierda nacional. Al tiempo, es una aproximación a los momentos anárquicos, esto es, de espontánea organización autónoma y democrática, que se han desarrollado con o sin la presencia de anarquistas a lo largo de la historia republicana de Colombia.

El libro "Fibras en rojo y negro. Historia del anarquismo en Colombia" de Juan José Mariño, vuelve a fecundar ese proceso de búsqueda realizado por generaciones distintas de investigadores.

El texto es además escrito por uno de los fundadores del grupo "Vía Libre" que, con esta publicación festeja sus diez años como organización, intentando darle vida y proyección, a los ideales anarquistas en nuestro país y el mundo.

Su rastreo explora, recoge, controvierte, ahonda, completa, precisa, a los que les antecedieron, pero a su vez, se atreve a ofrecer un panorama que va más allá (...)

Iván Darío Álvarez

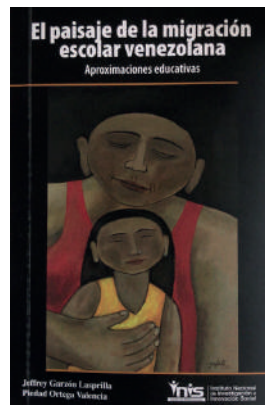
### El paisaje de la migración escolar venezolana

**Autores:** Piedad Ortega Valencia  
y Jeffrey Garzón Lasprilla

**Editorial:** Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

**ISBN:** 978-958-52966-1-9

**Páginas:** 207



En este libro abordamos la migración escolar venezolana desde unas aproximaciones educativas, ello con el propósito de dar cuenta de los lugares que ocupa la población migrante venezolana en políticas de atención educativa, así como en algunas producciones investigativas. Igualmente, presentamos unas reflexiones acerca de los gestos de la experiencia pedagógica y las prácticas de acogida que en la escuela se pueden reconocer en el trabajo formativo. De modo que, nos situamos desde la incertidumbre que sentimos como maestros(as) ante la llegada de estudiantes de origen venezolano a los espacios escolares, actualmente disminuidos por el predominio de pedagogías despojadas de su sentido reflexivo en medio de una sociedad caracterizada históricamente por la búsqueda del control, expulsión y eliminación de todo aquello que le resulta extraño, foráneo o disidente. El paisaje entonces es de vidas despreciadas, segregadas, devastadas.

Migrar, aquel acto humano tan antiguo como la historia de la humanidad, es un fenómeno complejo de comprender cuando se forma parte de la comunidad receptora. Las migraciones, por ejemplo, nos hablan de circunstancias inherentes a la guerra. Durante el siglo XX fuimos testigos de numerosos pueblos condenados al desarraigo, comunidades forzadas a dejar sus territorios, grandes flujos de caminantes en búsqueda de asilo o refugio, e intelectuales y sobrevivientes políticos condenados a vivir en el exilio.

### Sangrenegra. La cruz de Jacinto

**Autores:** Hernán Borja

**Editorial:** Novelística colombiana del siglo XXI

**ISBN:** 978-958-49-5611-8

**Páginas:** 210



La presente novela es memoria histórica de la nación, ya que ofrece una visión de La Violencia (1946-1965) a través de uno de sus protagonistas, Jacinto Cruz Usma, *Sangrenegra*, un personaje que, con mucha solidez, persiste en el imaginario nacional, en especial de las generaciones nacidas en el siglo XX; no obstante, es de interés para los nuevos colombianos, pues de sus mayores habrán oído relatos de dicho personaje y les interesará profundizar en el conocimiento de la génesis y desarrollo de lo legendario, a fuer de profundizar en un período histórico.

La obra, por otra parte, presenta una existencia humana que bien puede leerse sin el referente real. Busca reconstruir la vida de este hombre desde el diálogo de voces históricas y ficcionalizadas. Es útil para los investigadores sociales como fuente de datos. Está alimentada con recursos literarios que permiten reconstruir esa época y convertir la lectura en una experiencia estética.



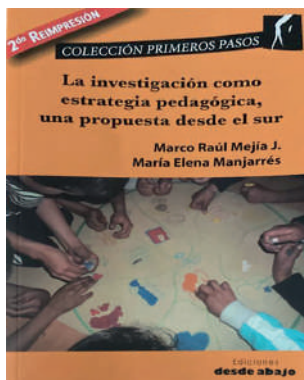
## La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur

**Autores:** Marco Raúl Mejía J. y María Helena Manjarrés

**Editorial:** Ediciones Desde Abajo

**ISBN:** 978-958-8454-74-0

**Páginas:** 91



La investigación, fundamento de la constitución y el desarrollo de la ciencia moderna en los últimos cuatro siglos y, por tanto, motor de la llamada modernidad capitalista-con sus múltiples implicaciones, entre ellas la generación de desigualdades entre países, regiones e individuos-, ha sido recuperada en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos del presente, como uno de los aspectos centrales de la reconfiguración de la educación y la escuela de este cambio de época.

Este libro da cuenta de esos esfuerzos y presenta los fundamentos de la propuesta de la investigación como Estrategia Pedagógica, como uno de sus desarrollos y contribuciones logradas desde América Latina, en la perspectiva de las pedagogías críticas.

Se plantean aquí importantes elementos epistemológicos y metodológicos para la construcción de conocimiento científico, más allá de las prescripciones positivistas que reducen la comprensión humana al problema de la verificabilidad de enunciados, a la predicción y el control. Muy útil para los investigadores en educación interesados en apostar a la pedagogía crítica, contextualizada y formadora de sujetos éticos y políticos, transformadores por la acción reflexiva.

## Salud y bienestar laboral en la educación física escolar

**Autores:** Víctor Duran, Carolina Guerrero, Ilette Correa Olarte, Edison Prada y Leonardo Cristiano

**Editorial:** Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

**ISBN:** 978-958-52966-3

**Páginas:** 223



Este libro resultado de una investigación conjunta entre La Corporación Universitaria CENDA y La Universidad Pedagógica Nacional realizada entre los años 2018 y 2019 aporta elementos de juicio para comprender la salud como eje -hasta ahora invisible- de la profesión docente en las agendas políticas de las instituciones encargadas de velar por el bienestar y la dignidad de la vida de los profesores. En sus dos apartados desarrolla los fundamentos teóricos del bienestar docente y presenta el panorama de la percepción que sobre el tema, tienen los docentes del área de Educación Física del sistema distrital de educación de Bogotá.

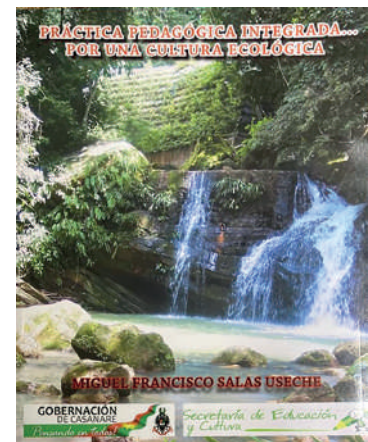
En la Parte I el lector encontrará seis capítulos de reflexión que exponen los resultados de una revisión documental sobre la investigación del riesgo biomecánico en el ámbito educativo y, principalmente, sobre la salud laboral del docente de Educación; se desarrollan la salud y el bienestar como categorías disciplinares que deben ser tenidas en cuenta en todos los ámbitos de actuación de los profesionales del área; y se propone la inclusión del cuidado y autocuidado en los programas de formación de los nuevos profesionales. La parte II expone los resultados de la investigación referidas a las percepciones de los maestros; se desarrolla la idea del maestro súper héroe que pierde las nociones de cuidado y autocuidado cuando se trata de su propia salud, en paradójica contradicción frente a los contenidos curriculares que desarrolla en sus clases. Un libro que invita a revisar las prácticas laborales a la luz de la vida.

## Práctica pedagógica integrada... por una cultura ecológica

**Autor:** Miguel Francisco Salas Useche

**Editorial:** Gobernación de Casanare, Cabildo Verde

**Páginas:** 120



Miguel Francisco Salas Useche, nació en Bogotá, el 17 de junio de 1965. Es licenciado en Ciencias de la Educación, con especialidad en Biología, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Social y Cultural de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

Realizó en compañía de un "equipo docente familiar" su primera experiencia pedagógica con el Liceo Cravo Sur, basada en los valores de la libertad, la autonomía y la solidaridad, en un proceso de formación integral que incluyó las artes, la naturaleza y la lúdica como ejes centrales.

La obra que se presenta es el resultado de la experiencia del "Equipo Pedagógico Base" de la ONG Cabildo Verde de Yopal (conformado por estudiantes y docentes de la Institución Educativa Braulio González), del cual fue su presidente durante cinco años, tiempo en el cual se desarrolló paralelamente éste y el proyecto pedagógico complementario "Plan de Manejo de la Microcuenca La Calabozo.

En la actualidad ejerce como docente de la Educación Básica y Media y del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Monterrey, donde se desempeña como maestro del componente de Práctica Investigativa y de las asignaturas de Biología y Semilleros de Investigación del área de Ciencias Naturales.

# Guía para la presentación de artículos

## Guía para la presentación de Artículos de divulgación

*Extensión máxima:* 2.500 palabras en word.

*Estructura:* Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

**Clases de artículos.** Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

## Guía para la presentación de Artículos de Investigación

**Características técnicas de los artículos.** Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición [www.apa.org](http://www.apa.org)). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

**Clases de artículos.** deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

**1- Artículo de informe de investigación.** Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

**2- Artículo de reflexión investigativa.** Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

**3- Artículo de revisión.** Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

**4- Artículo breve de investigación.** Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

### Forma y preparación del artículo

**Título** del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

**Autor o autores** con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

**Naturaleza del artículo:** clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

**Palabras clave:** Estandarización por tesauros

**Resumen** hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

**Introducción, cuerpo del artículo** deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos, etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

**Las referencias bibliográficas,** según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico [revistaeducacionycultura@fecode.edu.co](mailto:revistaeducacionycultura@fecode.edu.co).

# Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras  
Filiales a Nivel Nacional

**Arauca - Arauca**  
ASEDAR  
Calle 19 N° 22-74  
Celular: 3203997736  
Teléfono: (097) 8850981

**Armenia - Quindío**  
SUTEQ  
Carrera 13 N° 9-51  
Celular: 3128710280  
Teléfono: (096) 7369060

**Bucaramanga - Santander**  
SES  
Carrera 27 N° 34-44  
Celular: 3164734165  
Teléfono: (097) 6341827-6342748-  
6348008

**Barranquilla - Atlántico**  
ADEA  
Carrera 38B N° 66-39  
Celular: 3205670736  
Teléfono: (095) 3607683  
Bogotá

**ADE**  
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE  
Celular: 3153678897  
Teléfono: (091) 3440742  
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR  
Teléfono: (091) 2890266-2898908

**ADEC**  
Calle 22F N° 32-52  
Celular: 3103415277  
Teléfono: (091) 3440862-3680284

**USDE**  
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10  
Celular: 3206928763  
Teléfono: (091) 3348826-2814552

**Cali - Valle**  
SUTEV  
Carrera 8 N° 6-38  
Celular: 3168846926  
Teléfono: (092) 8801008-8841949-  
8802936

**Cartagena - Bolívar**  
SUDEB  
Calle del Cuartel N° 36-32  
Celular: 3153580652  
Teléfono: (095) - 6642517

**Cúcuta - Norte de Santander**  
ASINORT  
Avenida 6 N° 15-37  
Celular: 3164245035  
Teléfono: (097) 5723384-5722899-  
5723922

**Florencia - Caquetá**  
AICA  
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella  
Celular: 3118482756  
Teléfono: (098) 4354253-4354254-  
4346152

**Ibagué - Tolima**  
SIMATOL  
Avenida 37 Carrera 4 Esquina  
Celular: 3176595853  
Teléfono: (098) 2646913-2651899

**Leticia - Amazonas**  
SUDEA  
Carrera 9 N° 14-32  
Celular: 3112054247  
Teléfono: (098) 5924247

**Manizales - Caldas**  
EDUCAL  
Calle 18 N° 23-42  
Celular: 3104551714  
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

**Medellín - Antioquia**  
ADIDA  
Calle 57 N° 42-70  
Celular: 3217630732  
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

**Mitú - Vaupés**  
SINDEVA  
Carrera 12 N° 15-17  
Celular: 3107987153  
Teléfono: (098) 5642263

**Mocoa - Putumayo**  
ASEP  
Carrera 4 N° 7-23  
Celular: 3112877181  
Teléfono: (098) 4204236-4295968

**Montería - Córdoba**  
ADEMACOR  
Calle 12A N° 8A-19  
Celular: 3108829773  
Teléfono: (094) 7865231-7835630-  
7836918

**Neiva - Huila**  
ADIH  
Carrera 8 N° 5-04  
Celular: 3142434197  
Teléfono: (098) 8720633-8713468-  
8716106

**Pasto - Nariño**  
SIMANA  
Carrera 23 N° 20-80  
Celular: 3162398622  
Teléfono: (092) 7210696-7213789

**Pereira - Risaralda**  
SER  
Calle 13 N° 6-39  
Celular: 3155385316  
Teléfono: (096) 3251807-3355458

**Popayán - Cauca**  
ASOINCA  
Calle 5 N° 12-55  
Celular: 3166936478  
Teléfono: (092) 8220835-8240793

**Puerto Carreño - Vichada**  
ASODEVI  
Carrera 10 N° 19-71  
Celular: 3107857471  
Teléfono: (098) 5654213-5654717

**Puerto Inírida - Guainía**  
SEG  
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlín  
Celular: 3208461986  
Teléfono: (098) 5656063

**Quibdó - Chocó**  
UMACH  
Carrera 6A N° 26-94  
Celular: 3104691151  
Teléfono: (094) 6710596-6711769-  
6710769

**Riohacha - Guajira**  
ASODEGUA  
Calle 9 N° 10-107  
Celular: 3157244365  
Teléfono: (095) 7285061-7285062-  
7288995

**San Andrés Islas**  
ASISAP  
Carrera 3 N° 6-25  
Celular: 3156805671  
Teléfono: (098) 5123829-5128676

**San José del Guaviare**  
ADEG  
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro  
Celular: 3134778973  
Teléfono: (098) 5840327

**Santa Marta - Magdalena**  
EDUMAG  
Carrera 22 N° 15-10  
Celular: 3135239242  
Teléfono: (095) 4347701

**Sincelejo - Sucre**  
ADES  
Carrera 30 N° 13A-67  
Celular: 3126223630  
Teléfono: (095) 2820352-2815582

**Tunja - Boyacá**  
SINDIMAESTROS  
Carrera 10 N° 16-47  
Celular: 3108088424  
Teléfono: (098) 7441546-7422055-  
7441549-7441545

**Valledupar - Cesar**  
ADUCESAR  
Calle 16A N° 19-75  
Celular: 3157227826  
Teléfono: (095) 5713516-5703915

**Villavicencio - Meta**  
ADEM  
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro  
Celular: 3102800122  
Teléfono: (098) 6615558-6624551

**Yopal - Casanare**  
SIMAC  
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3  
Celular: 3132411688  
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

# Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

## Encuentro

Teleantioquia los sábados desde las 7:00 a.m.



Programa de Fecode (Radio)

## Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio



[www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)

