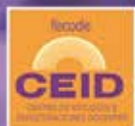


EDUCACIÓN



Y CULTURA

PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE DICIEMBRE DE 2020

La enseñanza y la investigación: Conocer para transformar





PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

36 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

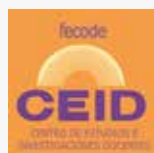
Contáctenos:

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

100 ANIVERSARIO DEL NATALICIO DE PAULO FREIRE

1921-2021

*"Quien enseña aprende al enseñar
y quien aprende enseña al aprender"*





Revista Educación y Cultura

Septiembre - Diciembre de 2020 No. 139

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
Nelson Javier Alarcón Suárez
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Carlos Paz Fonseca



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Carlos Enrique Rivas



Primer Vicepresidente
Pedro Osorio Cano



Secretario de Relaciones Internacionales
Omar Arango Jiménez



Secretaria de Organización y Educación Sindical
Isabel Olaya



Segunda Vicepresidenta
Martha Rocío Alfonso Bernal



Secretario de Prensa
Fabio Manuel Herrera Martínez



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Edgar Romero



Secretario General
Luis Edgardo Salazar



Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad
María Eugenia Londoño



Tesorero
William Velandia Puerto



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Miguel Ángel Pardo Romero



Secretaria de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Victoria Avendaño



Fiscal
Domingo Ayala

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 Interdisciplinar 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.

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Miguel Ángel Pardo Romero
Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos



Marco Rojas Medina
Corrección de estilo



Victor Manuel Cabrera Vasquez
Director CEID



John Ávila Buitrago
CEID



Clara Rueda Hernandez
Secretaria Revista



Luis Alonso Londoño Zapata
Secretario CEID



José Hidalgo Restrepo Bermeo
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



Katherine Tobón Vera
CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID

Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 8 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 10** Práctica educativa con niños y niñas del Charquito: experiencia estética y ambiental desde el territorio y hacia la creación colectiva de narrativas audiovisuales
Adriana Rocío Pérez Rincón
- 18** ¿Cómo viven los niños sus emociones en tiempo de crisis?
Martha Isabel Escobar Cardona
- 21** La literatura como alternativa para la comprensión del cuerpo Aportes para otra Educación Física
Ibette Correa Olarte y Angie Mendoza Bucurú
- 28** ¿Las TIC y su relación en el proceso de autorregulación del aprendizaje?
Cesar Augusto Díaz Tovar
- 36** Proponer la propia pedagogía: reto sugestivo para los maestros
Carlos G. Julio Vargas
- 41** Intervención en el aula para la comprensión de la estructura aditiva de los números enteros negativos
Nicolle Johana Gómez Rodríguez y Omaid Sepúlveda Delgado
- 46** El maestro y la maestra como sujetos éticos y políticos
Alba Lucía González Londoño
- INTERNACIONAL**
- 51** Tendencias de la investigación en educación: un enfoque epistemológico
Silvio Sánchez Gamboa
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 58** Adios a la infancia y el tránsito a la primera juventud
Gonzalo Arcila Ramírez
- 63** La autoorganización como estrategia para fortalecer equipos directivos docentes en la escuela
Sirly Meriño Jiménez e Iván Darío Herrera Castillo
- 67** Historia y actualidad de la educación para el trabajo y el desarrollo humano (ETDH), dirigida a personas sordas colombianas
Lucía Jiménez Peñuela
- 72** Representaciones semióticas en la enseñanza del movimiento rectilíneo
Didson Harvey Sánchez Monroy y Pedro Nel Maluendas Pardo
- 79** El concepto equivocado de calidad, causa principal de la involución educativa en Colombia
Rubiela Rocío López Rodríguez
- 85** Un currículo para la otra Colombia posible
John Alberto Ramírez Torres
- 90** Importancia de la educación intercultural en la construcción de sociedades democráticas desde abajo
Rubén Hernández Cassiani
- 94** La lectura y la escritura vista desde la interculturalidad: pueblos nativos y comunidades indígenas
Diana María Mosquera
- CULTURA**
- 101** Maradona por Kusturica. La voluntad de goce estético
Edgar Torres Cárdenas
- 103 HUMOR**
- 104 QUÉ LEER**

Entre científicos y políticos ¿dónde estamos los maestros?

Con un saludo solidario y fraternal a todo el magisterio, continuamos nuestra lucha por la defensa de la vida, la educación pública y la dignidad de la profesión docente, en medio de la crisis desatada por esta segunda fase del coronavirus.

El balance de las acciones y proyectos llevados a cabo en el 2020, muestra con toda evidencia, que Fecode tiene razón cuando denuncia la equivocada política educativa del gobierno de Duque, que copia, sin análisis contextual, las orientaciones de los economistas alarmados por las consecuencias del no regreso a clases y presiona al Ministerio de Educación para recuperar el modelo desigual, injusto y mercantilista que la pandemia dejó al descubierto.

Este gobierno continúa con una posición intransigente y dilatoria frente a necesidades urgentes como la cobertura total en conectividad para las escuelas, la transformación curricular del modelo educativo (centrado en las competencias, los estándares y las pruebas externas), pero sobre todo en la reforma al sistema general de participaciones que asegure la financiación para sacar adelante el mejoramiento de la infraestructura, generar las condiciones de bioseguridad y concretar un estatuto único docente.

Mientras los científicos del mundo trabajan unificados para sacar adelante, con investigación y conocimiento en un tiempo record la vacuna contra el covid, los políticos del capitalismo solamente piensan en como aprovechar la crisis para favorecer sus intereses, “esta brecha entre el poder científico de nuestra especie y nuestra incompetencia política es muy preocupante” dice Yuval Noah Harari y señala también que el crecimiento económico no puede ser la mayor preocupación de los gobiernos, así como nos alerta también sobre el “colonialismo de los datos”, una nueva dimensión del neoliberalismo¹.

El año cambió, pero la política sigue igual con su retórica del regreso con alternancia para seguir con lo mismo sin aprender de la crisis.

Gobierno y medios de comunicación se embarcaron en una ofensiva publicitaria que reducen problemas fundamentales como la vida, la salud, la enfermedad y la muerte, a números y datos estadísticos sin ir mas allá en el análisis de sus causas y la dimensión ética y política que conllevan. Lo que es una oportunidad para repensarnos como especie y preguntarnos seriamente por nuestro futuro como país y el tipo de educación que necesitamos, se convirtió en una pugna oportunista entre politiqueros.

Pensamos que es hora ya de recoger y sistematizar los múltiples esfuerzos que vienen haciendo los maestros y maestras para sostener y transformar su práctica pedagógica de acuerdo con los nuevos contextos y ambientes de aprendizaje que les ha tocado enfrentar a pesar de las precarias condiciones de conectividad.

La Revista Educación y Cultura viene aportando visiones curriculares que transforman los propósitos, los contenidos, las metodologías, las formas de evaluación, de acuerdo con

los nuevos contextos utilizando los medios tecnológicos, generando competencias digitales, aprendiendo su uso y muchas veces, en medio de la precariedad, inventando y creando formas de comunicación con los estudiantes que van desde plataformas digitales hasta guías por correo, cuestionarios, proyectos, interdisciplinariedad, núcleos temáticos, memoria e historia, cine, literatura, fotografía, música, portafolio, huerta casera, culinaria, trabajos de archivo familiar, narrativas de apoyo emocional, aprender haciendo, descripción del entorno familiar, enseñanza basada en problemas...

Para continuar con esta labor pedagógica y política, sería mucho más enriquecedor, si el gobierno reconociese el valor del magisterio y sus representantes a la hora de fijar políticas en educación, no vale la pena regresar a los salones para reforzar las guías virtuales y regresar a repetir en casa el currículo único, reducido y estandarizado que viene pregonando el programa todos a aprender.

Aprender es transformar, y los maestros, a diferencia de los políticos de la educación, si hemos aprendido en esta crisis y seguimos aprendiendo, para enseñar mejor aprovechando la reflexión sobre nuestra propia práctica y tenemos mucho que decir y proponer para valorar y analizar el conocimiento científico, los procesos de investigación, pensar lo ético en el ser humano, revisar el ideal de progreso más allá de lo económico, debatir sobre la fragilidad humana y la necesidad de ser solidarios, porque entendemos que la educación es el derecho que tenemos todos como ciudadanos a beber del patrimonio cultural de la humanidad y que los maestros estamos allí para hacer esto posible: hacer de la escuela un territorio de paz.

Celebramos la unidad del magisterio alrededor de su federación y extendemos una felicitación calurosa y fraterna porque gracias a ella hemos logrado que en Bogotá se garantice el preescolar de tres grados y también el retiro del proyecto de ley que pretendía reducir la enseñanza a un simple acompañamiento de tutores bachilleres.

Son tiempos difíciles, estamos encerrados, pero lo único que no podemos encerrar es el pensamiento crítico y la esperanza de que la educación es el camino. Fecode tiene una propuesta sólida para negociar un cambio de rumbo, el mejor homenaje que podemos hacer a nuestros compañeros desaparecidos por el covid o por la otra violencia que sufrimos, es apoyar junto con los padres de familia y la sociedad civil esa propuesta expresada en las ediciones 137-138 de nuestra revista.

En esta edición recogemos trabajos de investigación y reflexiones pedagógicas que vienen realizando los maestros en medio de la crisis para demostrar que el movimiento pedagógico también vive en tiempos de pandemia.

¹ Tomado de www.eleconomista.es 10977110/01/21

editorial

¡Contra toda evidencia?!

“Por las razones que sean, desconocer a la comunidad científica a la hora de tomar definiciones sobre salud pública y el retorno a las escuelas, puede tener un desenlace fatal”.

La argumentación expuesta a continuación devela, una vez más, con base en los hechos ocurridos en las últimas semanas relacionados con la propagación del COVID-19, una de las más peligrosas facetas de la Alternancia Educativa. El Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación insisten en pasar por alto los conceptos y referentes de la comunidad científica, exponiendo así la vida y la salud de millones de integrantes de la comunidad educativa y del conjunto de la población.

Los planteamientos de FECODE sobre la dimensión de la pandemia se confirman, como también la vigencia de nuestras propuestas para enfrentarla y garantizar los derechos vitales y la educación en condiciones dignas.

La prensa registró el 2 de enero el cierre de las escuelas en Londres, mientras que el principal sindicato de educadores del Reino Unido pedía que la medida se extendiera a todo el país, “después de encadenar cuatro días seguidos con más de 50.000 nuevos casos de coronavirus”¹. Alemania tomó una decisión similar. Entre tanto, los análisis científicos estiman que la nueva variante genética del Coronavirus, que ya está presente en Latinoamérica, es 52% a 70% más infecciosa que la variante actual y podría ofrecer más peligro para los niños².

Los “Indicadores para la toma dinámica de decisiones en la escuela”, establecidos por el *Centers for Disease Control and Prevention*, —CDC—, de Estados Unidos, califican de altísimo el riesgo de contagio de Coronavirus en los cole-

gios, cuando el valor de casos positivos por 100.000 personas durante los últimos 14 días en la comunidad (localidad, comuna o barrio), es mayor a 200 casos. El riesgo más bajo, se encuentra en menos de 5 casos por 100.000 personas. Acorde con los datos de ‘Saludata’ (4 de enero de 2021), en Bogotá, este valor es superior a 700 casos en el periodo indicado, considerando que hubo un promedio de casi 4.000 nuevos casos diarios en el lapso antes referido.

Otro indicador definido por el CDC es el porcentaje de pruebas de PCR positivas durante los últimos 14 días con relación al total de pruebas practicadas. En el caso de Bogotá, en este periodo el porcentaje de pruebas positivas es de 29.8%, que supera ampliamente el valor de 3%, considerado como de más bajo riesgo y aún el valor de 10%, a partir del cual es altísima la posibilidad de contagio en las escuelas y colegios³. Nueva York, por ejemplo, ha tenido como

1 Reino Unido cerrará todas las escuelas de primaria de Londres para contener la expansión del coronavirus. Leer en: <https://www.europapress.es/internacional/noticia-reino-unido-cerrara-todas-escuelas-primaria-londres-contener-expansion-coronavirus-20210102030943.html>

2 Chile detecta otro paciente con nueva variante de COVID-19: Leer en: https://lancasteronline.com/lavoz/latinoamerica-y-caribe/chile-detecta-otro-paciente-con-nueva-variante-de-covid-19/article_ef50080a-5a0e-5a9b-af29-b42f39e4f3d8.html

3 El presente texto, tiene como referencia los aportes en su respectivo campo de Orlando Acosta Lozada, PhD en virología molecular, profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, Investigador Emérito de Colciencias y Coordinador del Grupo de Biología Molecular de Virus.

referencia una tasa de pruebas positiva para COVID-19 que no exceda el 3% en la comunidad, para tomar la decisión de reabrir o cerrar las escuelas⁴.

Durante los últimos 14 días, Colombia ha tenido un promedio de 12.000 nuevos casos positivos diarios (*Worldometer*). Asumiendo una población de 50 millones de personas, resultan 336 casos por 100.000 personas, es decir, 136 casos por encima del umbral de contagio estimado como altísimo.

El 90,73% de los municipios del país están afectados por el contagio⁵. Anotación necesaria para quienes insisten en la fracasada tesis de “reabrir”, todo tipo de actividades en los municipios denominados “NO COVID”, sin tener en cuenta la fragilidad del “sistema” de salud y la imposibilidad de controlar la migración. Desde el principio de la pandemia, FECODE advirtió que dichos territorios debían ser protegidos y no expuestos al contagio.

El CDC también considera altísimo el riesgo de contagio en colegios cuando el porcentaje de camas UCI ocupadas en la comunidad pasa de un 90%. Actualmente, las cifras del país rondan ese porcentaje y, es evidente que no habría manera de soportar la circulación de 19 millones de personas que gravitamos alrededor de la Escuela, cuya vida y salud hemos contribuido a salvaguardar al impedir la imposición de la letal “Alternancia” y declarar acertadamente la desobediencia civil.

Bogotá alcanzó 82,2% de ocupación de camas UCI a 3 de enero. No sobra anotar que el Distrito Capital representa el 28,6% de los casos reportados en el país y su sistema de salud “acoge” a muchos municipios de Cundinamarca, del país y a los nuevos departamentos.

¿Es un acto razonable, a tan solo veinte días, mantener la anunciada fecha de ingreso presencial a los colegios de Bogotá, respaldado por el alevoso “argumento” de “sí o sí”? Exponer al contagio a 2 millones y medio de personas que integramos la comunidad educativa en la Capital de la República, no parece seguro por más “progresivo” que sea el retorno.

Análogo interrogante le hacemos a los demás mandatarios regionales y, obviamente, a la Ministra de Educación. ¿Estarán estas autoridades públicas dispuestas a suscribir su responsabilidad penal, fiscal y disciplinaria por las eventuales muertes ocurridas a causa del COVID-19 en la comunidad educativa, obligada a realizar actividades presenciales en medio de una pandemia exacerbada?

En 2020, las “bajas” sumaron 160 profesionales y demás trabajadores de la salud, que estaban en primera línea de la batalla, ¿cuál es la proyección en educación con la Alternancia, señora ministra?

Ahora son más claros los riesgos y las medidas para evitarlos o mitigarlos con relación a la pandemia del COVID-19, por parte de la comunidad científica con respecto a la “Alternancia Educativa”. Estudios han demostrado que entre los 10 y los 19 años se transmite el virus con la misma eficiencia que en los adultos. La OMS y UNICEF adoptan como criterio para abrir o cerrar las escuelas la intensidad de la pandemia, es decir, si en la comunidad la pandemia va en ascenso o en descenso, igualmente ocurrirá en las escuelas de la comunidad.

La Alternancia del Ministerio de Educación significa el retorno a clases presenciales sin recursos suficientes previamente asignados, desconociendo los conceptos de la comunidad científica y de salud, tratando de imponer el regreso a la escuela, incluso con día y hora en enero o febrero mientras que se decreta pico y cédula, toques de queda, reuniones familiares de máximo 10 personas y cuarentenas territoriales. A la vez que la ocupación de camas UCI está al límite en todo el país.

Desatender las cifras citadas, los conceptos y referentes de la comunidad científica constituye un letal y marrullero maniqueísmo que devela el carácter neoliberal de la “Alternancia” Educativa y, por esa vía, el ejercicio de la necropolítica por parte del régimen de Duque. A lo que se le suman la soberbia para ocultar la miserable decisión de no invertir lo necesario en educación, salud, renta básica y demás componentes de la inversión social.

Por supuesto que estamos preocupados por la salud mental de los niños, niñas, jóvenes y de la comunidad educativa en su conjunto por el aislamiento físico y las carencias para garantizar el derecho a la educación en condiciones dignas. Al Magisterio no se le tienen que contar los tecnócratas desde sus escritorios. Mientras Duque y su gabinete neoliberal retenían indebidamente los pocos pesos ofrecidos, los estudiantes, profesores, padres y madres de familia nos batíamos para garantizar el derecho a la educación a lo largo de uno de los más duros años escolares de la historia.

Además de su creatividad pedagógica, los maestros y maestras dedicamos extensas jornadas entre 16 y 18 horas diarias de trabajo y aportamos recursos para mantener la comunicación con los estudiantes, por medios inalámbricos o virtuales. También recorriendo los campos distribuyendo guías a riesgo de la salud y de acciones legales.

4 Algunos maestros de la ciudad de Nueva York, cuestionan el momento de la reapertura de las escuelas a medida que aumentan los casos de COVID-19. Por Gabriella Borter, Nathan Layne. Publicado, Reuters, diciembre 2 de 2020.

5 Anexo: Municipios de Colombia por casos de COVID-19 – Wikipedia. Ver en: https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Municipios_de_Colombia_por_casos_de_COVID-19

Simultáneamente, nos ratificamos como maestros y académicos, tal como lo demuestra las publicaciones de los CEID regionales y la Revista de Educación y Cultura. La edición 139, por ejemplo, registra la sistematización de nuestras experiencias pedagógicas, base del conocimiento y de transformación de la educación.

También resulta altamente “perturbadora”, para la salud mental y la vida, la macabra campaña diaria de hostigamiento del partido de gobierno contra el magisterio, la educación pública y FECODE, con el silencio de la Ministra de Educación, en medio de 381 asesinatos de líderes y lideresas sociales perpetrados en 91 masacres durante 2020. En 2021 no se ha detenido la barbarie, cuyos tenebrosos “representantes” segaron la vida de tres colegas entre el cierre del viejo año y el comienzo del nuevo, secuestraron otro, a la vez que en varios territorios somos azotados por la extorsión.

Por si fuera poco, somos víctimas de la doble amenaza que significa el temor a enfermarse y, peor aún, caer en el oscuro abismo de un régimen de salud, cuyo rostro ha sido desfigurado y sus extremidades están siendo amputadas por el gobierno y la intermediación neoliberal que intenta imponernos el paseo de la muerte, herencia maldita de la Ley 100 de 1993 y hacer sucumbir así, nuestro régimen especial.

¡Esa es la “tranquilidad” de la que padecemos!

FECODE ha presentado propuestas para enfrentar la pandemia, sobre la base de salvaguardar la vida, la salud y la educación en condiciones dignas. Tres documentos centrales en mayo 8, julio 27 y 9 de diciembre y, sin número de declaraciones del Comité Ejecutivo, la Junta Nacional y las 34 filiales de la Federación, como también, artículos de fondo en la Revista Educación y Cultura del CEID-FECODE y sus análogas publicaciones regionales. Tempranamente propusimos la declaratoria de una Emergencia Educativa cuyos términos fueran consensuados con el sector educativo y las entidades territoriales. El Gobierno Nacional nada aceptó y sigue fracasando. En este orden de ideas, frente a un eventual retorno a clases presenciales, reiteramos los siguientes criterios:

1. Debe tener en cuenta los conceptos de la comunidad científica y de salud. Desconocerlos, por las razones que sean, a la hora de tomar definiciones sobre salud pública y el regreso a la Escuela, puede tener un desenlace fatal.
2. La bioseguridad debe garantizarse en forma previa y con recursos suficientes. Es responsabilidad de los gobiernos nacional, departamentales y distritales y NO se debe delegar a las familias ni a colegios. Este punto incluye también, asegurar las condiciones de salud mental y física de la comunidad educativa y declarar enfermedad profesional al COVID -19 y a las enfermedades relacionadas.
3. Respaldo con adecuado presupuesto del Estado la organización escolar y curricular que requieren las actividades NO presenciales, como también, las presenciales, una vez NO haya amenaza a la salud y la vida.

Una glosa final. Mientras que el mundo inició el proceso de vacunación, incluidos varios países de América Latina, el Ministro de Salud de Colombia, habla a tuestas *de más o menos en... (¿?)*, dada la incertidumbre sobre la fecha de veinte millones de vacunas “adquiridas” mediante el mecanismo COVAX. En virtud de lo cual alentamos e invitamos a todos los sectores sociales que amamos la vida, para que adelantemos acciones conjuntas y logremos el acceso gratuito, universal y oportuno a la vacuna.

El Magisterio de Colombia continúa profundamente comprometido con la educación de los niños, niñas y jóvenes. Mientras que el Gobierno Nacional aumenta la indebida presión para el retorno a clases presenciales sin garantías; en consecuencia, reiteramos el vehemente llamado al conjunto de la población a defender unificadamente los vitales y fundamentales derechos amenazados, acudiendo a la movilización social, enorme, pacífica y contundente.

¡El Movimiento Pedagógico también vive en tiempos de pandemia!

6 de enero de 2021

Miguel Ángel Pardo Romero
Secretario de Asuntos Educativos,
Pedagógicos y Científicos de FECODE

Conclusiones de la Junta Directiva Nacional Virtual



El pasado 9 de diciembre la Junta Nacional sesionó por última vez en este año de manera virtual, contando con la participación de 85 de un total de 90 delegados oficiales. Escuchada la intervención del proponente de referendo de oposición a las políticas del Gobierno Nacional. (Roy Barreras). El informe del presidente de la CUT Nacional, compañero Diógenes Orjuela. El informe de Nelson Javier Alarcón Suárez presidente de FECODE y los informes de las filiales. Se aprobaron las siguientes conclusiones:

- Convocar a Junta Nacional presencial el 15 de enero del 2021.
- Acompañar las actividades y jornadas de conmemoración del día Internacional de los DDHH.
- Adelantar las acciones de denuncia y demanda contra el partido mayoritario de Gobierno y el ex senador Álvaro Uribe Vélez frente al señalamiento, acusaciones y agresión orientada contra Fecode.
- Acompañar las acciones requeridas para lograr el éxito del referendo denominado "Chao Duque".
- Iniciar la discusión, el estudio y construcción de la propuesta frente a los nuevos términos de los pliegos de contratación del derecho a la salud con dignidad para el magisterio.
- El -MEN- es el responsable directo de garantizar el derecho a la "Salud Integral" del magisterio y sus familias, por consiguiente, debemos estar incluidos en la atención de la canasta covid-19 y está afectación debe ser reconocida como enfermedad profesional.
- Exigirle al Gobierno Nacional la asignación de mayores recursos para la implementación de las condiciones previas y verificables destinadas a dotar de implementos de salubridad, bioseguridad, adaptaciones y adecuaciones de espacios físicos, ampliación de plantas de personal docente, de apoyo, orientadores escolares y administrativos, provisión de dispositivos electrónicos y democratización de la internet, entre otros aspectos para el eventual retorno a clases presenciales.
- Diseñar y aplicar un instrumento técnico, un formato modelo que permita levantar el diagnóstico sobre las realidades de las Instituciones, mediante acta o documento de verificación registraremos las actuales fallencias, necesidades y requerimientos de las mismas.

- Difundir ampliamente y hacer nota remisoría a los mandatarios, autoridades, instituciones, corporaciones, del documento "FECODE EXIGE LA IMPLEMENTACIÓN DE CONDICIONES PREVIAS Y VERIFICABLES, PARA PRIVILEGIAR LA VIDA DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS". Intensificar los diálogos desde los sindicatos Regionales y las Instituciones Escolares con autoridades, Consejos Directivos, Gobierno Escolar, Parlamentarios, Concejos Municipales, Asambleas Departamentales, Personeros Municipales, Defensor del Pueblo y Juntas de educación, para hacer causa común y construir alianzas en la vía de exigir recursos, condiciones y garantías para el retorno a la presencialidad, prevenir el contagio y preservar el derecho a la salud y la vida de los niños, jóvenes, maestros y padres de familia.
- Convocar a encuentros, foros, nacionales y regionales con asociaciones, consejos de padres de familia, directivos docentes personeros estudiantiles y gobiernos escolares.
- Propender por el acceso universal, gratuito y seguro de la vacuna contra el covid-19.
- Llamamos al magisterio a mantener el estado de alerta, a fortalecernos en la unidad y a estar atentos a las orientaciones, convocatorias y acciones de movilización social, que se programen.

En tiempos difíciles y escenarios complejos, vamos unidos con Fecode, comprometidos, en defensa de la vida, la paz, la salud, la educación pública, los derechos del magisterio y de los colombianos.

54 años de La Marcha del hambre



Hace 54 años, con la consigna "Por Colombia, por la educación... ¡hasta la muerte!", 800 maestros del Magdalena iniciaron una marcha desde Santa Marta hasta Bogotá, para exigirle al entonces presidente, Carlos Lleras Restrepo, visibilizar y dar solución a las problemáticas sociales, económicas y educativas por las que atravesaba el gremio de educadores.

La histórica y heroica protesta la llamaron crudamente, 'La Marcha del hambre'. De los 800 manifestantes que partieron solo 86 llegaron a la capital, 50 mujeres y 36 hombres, los otros sucumbieron por el clima y las agotadoras jornadas a pie.

La movilización hacia Bogotá partió desde la Catedral Basílica de Santa Marta el 24 de septiembre de 1966, y culminó en la plaza de Bolívar de Bogotá, el 21 de octubre, 27 días después. FECODE Reafirma que la lucha del magisterio colombiano, persiste y continúa, seguiremos alzando en alto las banderas por el reconocimiento y dignificación de la profesión docente; así como, por la educación pública del pueblo colombiano.

I Congreso Mundial de Educación



Los días 26 y 27 de Septiembre se llevó a cabo el I Congreso Mundial de Educación. En defensa de la educación pública y contra el neoliberalismo educativo. El cual planteó el desafío de enfrentar al neoliberalismo en todas sus formas y expresiones. Sindicatos y gremios de los trabajadores de la educación del sector básico, medio y universitarios, de la ciencia y la cultura, colectivos de investigadoras(es) y educadores(as) populares del mundo, así como actores sociales, acordaron: Condenar de manera firme y contundente este nuevo modelo de privatización educativa que se intenta imponer en el marco de la pandemia del COVID-19. Denunciar los intentos de las grandes transnacionales y corporaciones tecnológicas de promover el modelo de educación en casa, como una ruta para elevar sus ganancias en detrimento de las necesidades humanas de aprendizaje de los pueblos; La presencialidad no se opone al uso de la innovación tecnológica en las escuelas, liceos y universidades, pero ello demanda el desarrollo de plataformas virtuales independientes y nubes digitales soberanas en manos de los sistemas educativos nacionales y las organizaciones sindicales del magisterio.

Plantear a la OIT y la UNESCO la urgencia de producir una nueva actualización de las "Recomendaciones de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966)" y de las "Recomendaciones de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior" (1997), así como de sus revisiones posteriores. Se debe garantizar el respeto a los derechos laborales de la docencia, con pleno acceso a la formación y actualización permanente, gratuita y en servicio, a cargo de los estados y las instituciones educativas. Es urgente abrir un diálogo educativo abierto y permanente con las organizaciones de los/ las estudiantes y sus familias que defienden el derecho a la educación en los nuevos contextos de asedio de las corporaciones tecnológicas, para con ellos y ellas construir rutas de trabajo compartidas. Establecer un plan de unidad en las luchas que se exprese en la solidaridad activa con todas las formas de defensa de la educación pública y contra el neoliberalismo educativo que se libren en los territorios locales, nacionales, continentales y mundiales.

Finalmente se aprueba emitir por separado las declaraciones de solidaridad con las luchas de los pueblos y el movimiento pedagógico que fueron presentadas ante la mesa de debates.

La declaración completa puede ser consultada en: <https://stecyl.net/declaracion-final-del-i-congreso-mundial-de-educacion/>

Encuesta: "Trabajo docente en tiempo de Pandemia - Colombia"



La Internacional de la Educación América Latina (IEAL) y la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente Nodo Colombia (Red Estrado), en conjunto con la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE, el CEID Nacional y regionales, las Universidades Pedagógica Nacional, Distrital Francisco José de Caldas, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Asociación de Escuelas Normales, el IDEP y las demás organizaciones integrantes de la Red, adelantan una investigación sobre "Trabajo docente en tiempo de pandemia - Colombia". Estudio que se realizará simultáneamente en 14 países de la región. La investigación está dirigida a los maestros y maestras de educación preescolar, primaria, básica, media y complementaria vinculados a la educación pública y tiene como finalidad analizar el impacto de las medidas de aislamiento social implementadas en el contexto de la pandemia COVID-19.

19N Paro Nacional



Con decisión, guardando el distanciamiento físico, las medidas de seguridad y las precauciones debidas, el pasado 19 de noviembre el

magisterio se movilizó de manera pacífica en todas las ciudades del país denunciando que el presidente Iván Duque, amparado en el estado de emergencia y de excepción, continúa desconociendo y conculcando todo tipo de libertades y derechos, expide decretos, directivas y circulares, desestimando y subvalorando la salud, la vida e imponiendo la cultura de la necropolítica. Además, los señalamientos, la estigmatización, las persecuciones, las amenazas y las masacres continúan, el miedo, el terror y la violencia se recrudecen en el país. El líder natural y el partido Centro Democrático, continúan con una ofensiva frontal contra FECODE, las, los maestros y la escuela pública colombiana.

25N Día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer



El Comité Ejecutivo de FECODE en cumplimiento del plan de trabajo establecido para el presente año y en reconocimiento a la histórica lucha de las mujeres que cada 25 de noviembre al rededor del mundo entero, realizan acciones para insistir con mayor fuerza en visibilizar la problemática de desigualdad, violencia y denuncia de hechos y acciones que aún suceden y que dan cuenta del atraso que vivimos en la mayoría de países y sociedades, permeados por el sistema patriarcal y ganar mayor concienciación, desde FECODE nos unimos a todas las voces de rechazo y denuncia frente a todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas. "El reto de la mujer dentro de los procesos de transformación social gira en torno del cambio de las relaciones sociales y, principalmente, en función de lograr la construcción de un sistema que trastoque los procesos de dominación en los ámbitos que atraviesan la cotidianidad y desarrollo del ser humano", María Eugenia Londoño, Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad de FECODE. 25N ¡No más violencia contra las mujeres!

10N Conmemoración del Día Internacional de los Derechos Humanos



En el marco de la conmemoración del Día Internacional de los Derechos Humanos, FECODE realizó un acto simbólico y significativo en la Plaza de Bolívar de Bogotá, donde se ubicaron las placas con los nombres de los docentes asesinados para rendir homenaje a su memoria y legado. También como un mensaje de que su lucha sigue y una denuncia para que cese la violencia contra el magisterio colombiano. La escuela es territorio de paz.

Después de años de lucha el Preescolar Público de tres grados en Bogotá se convierte en una política permanente



La plenaria del Cabildo Distrital aprobó el Proyecto de Acuerdo, de autoría del concejal Celio Nieves Herrera, que garantiza el acceso de niños y niñas al preescolar de tres grados en las instituciones educativas del Distrito capital. Este acuerdo es una herramienta para cerrar las brechas existentes especialmente en la educación inicial. Además, es un importante avance en materia de política pública educativa que debería replicarse en todo el país.



Preparación editorial de agenda: Katherine Tobón Vera



Práctica educativa con niños y niñas del Charquito:

experiencia estética y ambiental desde el territorio y hacia la creación colectiva de narrativas audiovisuales



Adriana Rocío Pérez Rincón

Magister en Artes Plásticas de la Universidad de Paris 1 Panthéon Sorbonne. Artista y docente. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre las prácticas educativas de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde el 2019-1 se planteó la necesidad de apoyar procesos de educación artística y ambiental en la vereda el Charquito (Soacha-Cundinamarca). En este sentido, se busca comprender los procesos de creación *in situ* y su posible desarrollo a través de narrativas audiovisuales que se realizan de

manera colectiva entre los docentes en formación y los niños y niñas de la vereda el Charquito, a partir de su experiencia estética cotidiana en relación con su formación.

Palabras claves

Creación artística, experiencia estética cotidiana, prácticas artísticas comunitarias, infancias, práctica educativa, narrativas audiovisuales.

El presente artículo se enmarca en el desarrollo de la Tesis doctoral: *Experiencia estética cotidiana de niños y niñas a través de narrativas audiovisuales: implicaciones para la formación de licenciados en artes visuales*. Investigación que se encuadra en la Línea de investigación adscrita al énfasis de *Lenguaje y Educación* del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

En el primer semestre del año 2019 se inicia la práctica educativa en el Humedal Charquito ubicado al sur occidente del municipio de Soacha Cundinamarca. Esta práctica es posible gracias al convenio entre la Licenciatura y la Fundación Humedales de Bogotá¹. En su vereda los grupos de jóvenes, niños y niñas se han organizado para abrir espacios de encuentro cultural en torno a la formación artística y ambiental. De este modo, resulta fundamental el posicionamiento creativo a través del cual se logra resignificar el tiempo libre y abrir espacios para compartir y transformar lo cercano.

Las posibilidades que ofrece el espacio comunitario han sido materia de estudio para los investigadores del campo comunicación/educación (Huerger, 2010, Muñoz González, 2016) y también para aquellos provenientes de las ciencias sociales (Torres Carrillo, 2002) Asimismo, es importante para el proyecto pensar la cuestión de las infancias en clave contemporánea (Amador, 2012, Diker, 2009) y en su relación con el cine, (Larrosa, 2006) y las narrativas audiovisuales (Augustowsky, 2016, Castro, 2016).

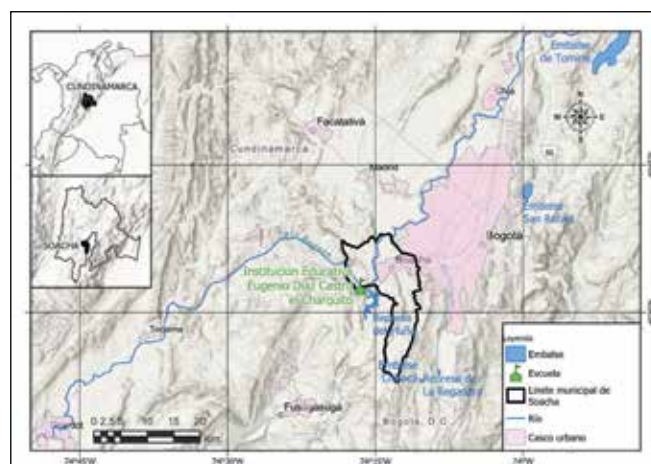
Así, el proyecto plantea desarrollar un proceso de investigación-creación a través de la producción colectiva de narrativas audiovisuales que pueden tomar la forma de correspondencias audiovisuales, documental animado y/o cortos experimentales. En este sentido, el proyecto busca fortalecer las comprensiones que se tienen de la práctica educativa desde la Licenciatura en Artes Visuales haciendo triangulaciones entre las reflexiones que se hacen desde la investigación, las experiencias educativas y artísticas de los docentes en formación a través de un enfoque etnográfico y artístico. En el desarrollo del proyecto de investigación se han encontrado tres ejes reflexivos: a) Pedagogías críticas, educación y territorio, b) Experiencia estética y ambiental desde el arte in situ y c) Infancias y narrativas audiovisuales: fotografías, cuentos y paisajes sonoros. A modo de inicio, en seguida se describe la ubicación geográfica del Charquito.

Ubicación geográfica

El Charquito es una vereda rural del municipio de Soacha-Cundinamarca, perteneciente al corregimiento 2. El territorio es montañoso y por sus montañas corre el río Bogotá. Las casas del Charquito, el colegio IED Eugenio Díaz

Castro, la biblioteca y el teatro se encuentran entre las vías Mesitas de El Colegio-Soacha y Granada-Soacha. Límites: La vereda limita al norte con las veredas de Canoas y de Bosatama, al oriente con la Comuna 1 Compartir, al oeste con las veredas del Alto de La Cruz y de San Francisco y con el Municipio de Granada y al sur con el municipio de Sibaté.

Figura 1. Ubicación geográfica del Charquito



Fuente: Elaboración propia

Pedagogías críticas, educación y territorio: abriendo espacios educativos desde el reconocimiento territorial en Charquito

En este apartado partimos de una crítica necesaria a la escuela. Esta crítica principalmente denuncia una separación entre el espacio escolar, sus lenguajes y representaciones y los territorios a los que llega esta escuela que muchas veces en lugar de tejer lazos con la comunidad se aparta de ésta y desvincula los conocimientos escolares de las prácticas y saberes indígenas y campesinos locales. Incluir los saberes populares y locales demandaría un compromiso e implicación subjetiva de los docentes y discentes con sus propias historias y memorias locales. Quizás, esta implicación subjetiva le haría contrapeso al vaciamiento de la creatividad en la escuela que se esconde detrás de formalismos institucionales, activismo y rituales, “estos tres fenómenos desvirtúan la cultura escolar y llevan a que la actividad educativa no gire en torno a la creación y transmisión de conocimiento, sus fines fundamentales, sino que promueva acciones desarticuladas que aparentemente cumplen con sus objetivos, pero que en realidad son eficaces mecanismos de encubrimiento.” (Parra Sandoval, 1996: 133). Frente a estas dificultades se propone “desarrollar la creatividad tanto de profesores como de alumnos, posibilitando la integración entre la teoría y la práctica, y la relación entre el conocimiento popular y el científico.” (Parra Sandoval, 1996: 174).

Charquito representa también un espacio que invita repensar el lugar de la escuela, en parte porque sus pobladores vieron como demolían la escuela ante sus ojos, así

quedó consignado en periódicos locales y plataformas de comunicación alternativa como: *Soacha Iniciativa Ciudadana*.² Asimismo, este episodio está muy presente en los relatos que se han compartido a través de grupos focales con la comunidad. Este hecho impulsó iniciativas comunitarias de la organización juvenil *Esquina de Memo*³ quienes interpusieron una acción popular. Para la presente investigación este hecho permitió que los grupos de niños, niñas y jóvenes fortalecieran sus espacios de encuentro alternativos. Este lugar vacío es una metáfora de la necesidad de repensar las bases de la escuela moderna y del cómo se construye el encuentro educativo sin la estructura física que representaba la antigua sede de la escuela.

En la promesa de la administración oficial desde el MEN se esgrime la promesa de “los megacolegios”. Este proyecto de megacolegios en zonas rurales no tiene en cuenta las características ambientales y las necesidades sociales y culturales de las veredas. En el Charquito este proyecto no se iniciará próximamente porque la zona según el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) por su cercanía con el río Bogotá es de alto riesgo, lo que impide proyectar una obra de esta magnitud. La comunidad sigue organizada reclamando sus derechos y encontrando formas de re-existencia.

Es decir, que resistencia no se trata solamente de una cuestión de negar un poder opresor, sino también de crear maneras de existir, lo que incluye formas de sentir, de pensar, y de actuar en un mundo que se va construyendo el mismo a través de variadas insurgencias e irrupciones que buscan constituirlo como un mundo humano. (Maldonado Torres, 2017: pág. 26)

Así se reconoce la importancia de pensar el conocimiento como una construcción colectiva que no se separa de los contextos que forman parte de la vida. En sus reflexiones sobre la educación desde la comunicación Martín Barbero (2002) nos plantea el desafío de reconocer otras formas de transmitir el saber que no están centradas solamente en la lección aprendida sino en las posibilidades que ofrecen los medios, las tecnologías de la comunicación y las posibilidades del narrar desde la cultura de la oralidad.

Desde las instituciones educativas se experimenta la urgencia de pensar lo educativo y las prácticas pedagógicas desde diversos entornos que no se limitan solo al espacio escolar, Huergo (2010) expone que:

Nuestra época se caracteriza por la crisis de las instituciones modernas, la exclusión social y la explosión de diversos modos de enlazarse y actuar particulares que van más allá de las estipulaciones de los “contratos sociales” globales modos que irrumpen descontroladamente en las situaciones y procesos sociales vinculados con comunicación/educación, que ocurren en tres espacios, estos son: los espacios institucionales educativos, mediáticos tecnológicos, y sociocomunitarios (Huergo, 2010, pág. 2)

A grosso modo, desde la perspectiva de Huergo (2010) el espacio institucional educativo se rige por rituales y costumbres que se repiten y funciona como una ventana social, un escenario de luchas por el significado. Este espacio sigue anclado a lógicas disciplinares que normalmente excluyen las expresiones afectivas y los lenguajes audiovisuales; para Huergo “La cultura escolar está anclada en una

cultura de “lo social” que desconoce y desconfía de la socialidad, como forma cotidiana de orientación al otro y de interacción singular ligada a la experiencia”, (2010: pág. 4). Justamente por esta razón la investigación se dirige hacia experiencias educativas que sobrepasen los límites estrictamente escolares y que transiten hacia los entornos mediático tecnológicos y sociocomunitarios.

Las Pedagogías críticas se ocupan de desvelar el papel que las instituciones educativas desempeñan, no sólo como espacios instruccionales sino como escenarios donde se mueven diversas formas ideológicas y sociales donde se articulan conocimiento y poder, por lo que denuncian su rol tradicional en la reproducción y legitimación de las formas de dominación. De modo que, desde las pedagogías críticas entendemos los procesos educativos como posicionamientos críticos, interrogadores de las prácticas sociales convencionales que se reproducen en las instituciones escolares.

En la contemporaneidad se abre un campo de articulación entre las pedagogías críticas y los estudios culturales,

Actualmente en países como Ecuador, Bolivia, Perú y Colombia se están proponiendo otras articulaciones que potencian estas tradiciones. Por ejemplo, Catherin Walsh (2012) plantea la necesidad de transitar de las pedagogías críticas a las pedagogías decoloniales. Otros, como Gudynas y Acosta (2011) y Mejía (2011) proponen pensar en pedagogías desde el Sur, las cuales deberían incorporar elementos del Buen Vivir (o Sumak kawsay, en quechua), la interculturalidad crítica, el feminismo descolonial y las epistemologías del Sur. Si bien se trata de apuestas en proceso de debate y consolidación, se puede admitir que están generando otras condiciones de posibilidad de lo crítico-latinoamericano en tiempos de incertidumbre planetaria y crisis civilizatoria. (Amador Baquiro, Muñoz González, 2017: pág. 14)

Rescatamos el potencial transformador, activo y creativo del que se revisten dichos procesos y su vinculación a los territorios y saberes locales como formas de re-existencia al modelo de educación neoliberal que es profundamente excluyente. “En el contexto actual de hegemonía de la globalización neoliberal, parece que lo comunitario vuelve a aparecer como un valor que persiste y se reactiva, incomodando al nuevo orden. (Torres Carrillo, 2002: pág. 5). “Una de las características específicas de los movimientos latinoamericanos es su posibilidad de transformar el espacio en territorio, por lo que éste se construye como una categoría política” (Heras Monner Sans y Miano, 2017). De este modo, cada uno de los lugares de encuentro cultural y educación popular en Charquito le hace contrapeso al neoliberalismo que se quiere imponer a través de la construcción de grandes centros comerciales, urbanizaciones de conjuntos cerrados y megacolegios que no tienen en cuenta ni la fragilidad ambiental de la zona, ni los modos de vida campesinos que perviven con los modos de vida urbanos.

Experiencia estética y ambiental

En su propuesta de la ecosofía Félix Guattari (1996) propone tejer ética y estéticamente las relaciones sociales, el medio ambiente y la subjetividad humana. La interconexión entre estas tres esferas daría paso a:

Dispositivos de producción de subjetividad que van en el sentido de una resingularización individual y/o colectiva más bien que en el de una fabricación mass-mediática. La ecosofía social consistirá, pues, en desarrollar prácticas específicas que tiendan a modificar y a reinventar formas de ser en el seno de la pareja, en el seno de la familia, del contexto urbano, del trabajo, etcétera. (Guattari, 1996: pág. 18-19)

Pensamos que las prácticas educativas y artísticas se pueden pensar como estos dispositivos de los que habla Guattari (1996). Dispositivos que posibiliten interacciones sociales en vínculo con el medio ambiente y que favorezcan el florecimiento de subjetividades desde otros valores que los del simple éxito en términos de acumulación monetaria sin otros atributos. Para Guattari (1996) se trata de que: “se organicen nuevas prácticas micropolíticas y microsociales, nuevas solidaridades, un nuevo bienestar conjuntamente con nuevas prácticas estéticas y nuevas prácticas analíticas de las formaciones del inconsciente.” (pág. 48). En este sentido, importan las prácticas comunitarias que se construyen como un *socius* donde los niños y las niñas tienen voz y se expresan desde sus múltiples lenguajes. En síntesis se plantea una primera aproximación a la experiencia estética cotidiana en tanto ensamblaje y/o agenciamiento que posibilita la convergencia de subjetividades, temporalidades y realidades.

Figura 2. Fotografía, actividad Arte In situ



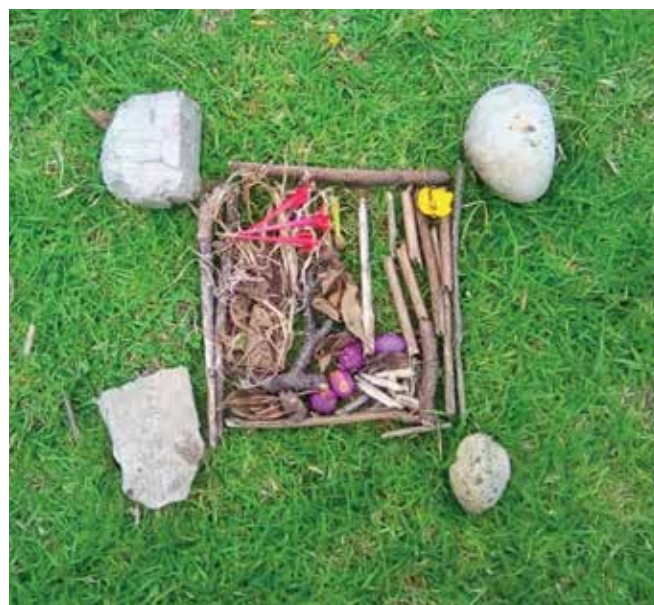
Liz Triana, Luís Ortiz, Charquito 2019

Figura 3. Fotografía, actividad Arte In situ



Liz Triana, Luís Ortiz, Charquito 2019

Figura 4. Fotografía, actividad Arte In situ



Liz Triana, Luís Ortiz, Charquito 2019

Este ensamblaje también puede entenderse como una redistribución de tiempos y espacios, lo que Rancière llama la división de lo sensible, en francés *partage du sensible*.

Llamo reparto de lo sensible a ese sistema de evidencias sensibles que permiten ver al mismo tiempo la existencia de un común y los recortes que definen sus lugares y partes respectivas. Un reparto de lo sensible fija al mismo tiempo algo común repartido y ciertas partes exclusivas. Esta repartición de las partes y de los lugares se basa en un reparto de espacios, de tiempos y de formas de actividad que determina la forma misma en la que un común se presta a la participación y donde unos y otros son parte de ese reparto. (Rancière, 2014, pág. 19)

El encuentro en los espacios de lo posible en Charquito nos ha permitido entender que los jóvenes, niños y niñas desde abajo con sus capacidades creadoras y sensibles han recuperado su tiempo libre y lo reclaman como suyo, en una de las entrevistas realizadas a Daniel Rodríguez, él afirma que defiende su encuentro con los niños y niñas del Charquito por encima de los horarios laborales que le imponen otros trabajos y enfáticamente dice: ¡Es mi tiempo!

En este sentido, las prácticas educativas y artísticas que se vienen desarrollando en Charquito al ser modos de redistribución y redistribución en los espacios comunes responden al planteamiento de la división o reparto de lo sensible que explicábamos antes. Bajo esta idea el arte tiene que ver con la “redistribución de los objetos y de las imágenes que forman el mundo común ya dado” provocando un cambio en la mirada y en los actos hacia éste (Rancière, 2004: pág. 34).

Figura 5. Fotografía, actividad Arte In situ



Liz Triana, Luis Ortiz, Charquito 2019

Figura 6. Fotografía, actividad Arte In situ



Liz Triana, Luis Ortiz, Charquito 2019

Infancias y narrativas audiovisuales: fotografías, cuentos y paisajes sonoros

Ante una fotografía uno busca lo que estaba ahí. En el cine esperas a ver qué viene a continuación. Toda narrativa cinematográfica, en este sentido es aventura: avanza, llega.

(John Berger, 2008, pág. 279)

Es el niño el que enseña al adulto a mirar las cosas como por primera vez, sin los hábitos de la mirada constituida.

(Larrosa, 2006, pág. 118).

La infancia está marcada por experiencias diversas con el mundo, de ahí la importancia de comenzar a reconocer que se es niño/niña de muchas maneras. Hablar hoy de infancia es un asunto complejo, ya que no se trata de dar una definición universal y permanente. Por el contrario, como lo expresa Gabriela Diker (2009) hoy las categorías tradicionales que definían la infancia según la franja etaria, la definición jurídica y la incorporación al sistema escolar no son suficientes, ya que las condiciones sociales y culturales del mundo contemporáneo son diversas e implican que el ser niño en un país con un grave conflicto armado o con una situación de pobreza extrema no sea lo mismo que ser niño en un país donde los niños desde muy pequeños tienen acceso a múltiples espacios culturales y educativos.

En la contemporaneidad “hay un aumento de la cobertura escolar en paralelo a un empobrecimiento sin precedentes de la población infantil, una diversificación y expansión de un mercado de consumo cada vez más meticulosamente orientado a los niños; la reconfiguración de las posiciones adultas y de las relaciones de autoridad. (Diker, 2009, pág. 9)” Nos enfrentamos a experiencias profundamente contradictorias donde los niños son a la vez protagonistas y presas fáciles de las estrategias del mercado. Ante este panorama los retos educativos son enormes. Según Amador Baquiro (2012) en la contemporaneidad hay un reconocimiento de la diversidad cultural y cambios sustanciales en las esferas política: implantación del modelo neoliberal, económica: precarización y familias endeudadas y socio-cultural: modificaciones en la estructura familiar, crisis de la escuela tradicional, socializaciones paralelas a través de procesos entre pares, comunitarios y basados en las comunicaciones. Así emergen otras posibilidades para conceptualizar las infancias.

Infancias es una categoría analítica que reconoce múltiples formas de transitar la niñez, se puede admitir que esta no sólo remite a la producción de marcos explicativos para conocer el estado de los niños y niñas para proceder a su encauzamiento. Se trata de un enunciado que pretende reconocer la urdimbre de experiencias que le dan sentido a la existencia de estos sujetos, en relación con sus relaciones con la sociedad, la política, la economía y la cultura. (Amador Baquiro, 2012, p. 80)

Así desde las infancias el sujeto niño se entiende más desde sus posibilidades y lenguajes propios que desde la carencia y/o anormalidad. De este modo, se han reconocido los lenguajes de las artes como elementos esenciales del desarrollo integral de los niños y niñas y desde allí se han hecho nuevas propuestas para resignificar los procesos educativos en educación artística e inicial, máxime cuando estamos ad portas de una era tecnológica que ya nos ha mostrado cambios importantes en la manera cómo se constituyen hoy los sujetos.

Entender al niño/a como creador de audiovisual es una perspectiva novedosa que ha sido abordada en la tesis: “La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto” (Ausgustowsky, 2016). En el caso de esta tesis lo central es la creación audiovisual infantil

que se desarrolla en el marco de festivales y talleres. Este proyecto recurre al análisis de casos como metodología de investigación. En las conclusiones se determinan tres concepciones que guían el trabajo de creación audiovisual infantil: “1) El cine como experimentación y juego. 2) El cine de animación como puente e inclusión social. 3) El cine como una celebración colectiva.” (Auszgustowsky, 2016, pág. 426)

Desde el proyecto se busca resignificar las infancias desde las narrativas audiovisuales. En parte se trata de reconocer a los niños y niñas desde sus teorías fantásticas; son los niños y niñas quienes han preguntado a sus mayores por las historias del Charquito y las han comenzado a documentar.⁴

Conclusiones

La participación de los docentes en formación de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) en el Charquito ha favorecido el aprendizaje entre pares, el reconocimiento de pedagogías alternativas, la reflexión sobre el trabajo colaborativo, el reconocimiento de los saberes y prácticas comunitarias, la posibilidad de vivir experiencias estéticas desde el caminar y el compartir. En los encuentros entre la biblioteca, el humedal y el teatro, los niños y niñas han compartido sus narrativas a los docentes en formación sobre mitos y leyendas de personajes misteriosos que recorren las ruinas del Charquito. Por ello, se han ido registrando los lugares y recorridos a través de cuentos, audios y fotografías que inicialmente son el material de trabajo para proponer una pieza audiovisual colaborativa entre los niños y niñas del Charquito y los docentes en formación de la LAV. Así, a través de la práctica educativa se desarrollan acciones de intervención artística donde se transmiten valores que incentivan: a) espacios educativos desde el reconocimiento territorial y el arraigo en Charquito, b) el cuidado del medio ambiente y la experiencia estética y c) los procesos de memoria vinculados a las infancias y las narrativas audiovisuales. Estos ejes reflexivos orientan la sistematización y análisis de la investigación que todavía está en curso.

Figura 7. Fotografía, actividad Arte In situ



Liz Triana, Luís Ortiz, Charquito 2019

Revista Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

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 N° 85-52
2368186 - Bogotá

Librería Universidad

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

Editorial 531 SAS

Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana

Carrera 7 N° 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS

Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

Henry Castro B

3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte

Calle 92 N° 15-23
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro

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

Fondo De Cultura Económica

Calle 11 N° 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
3142285954 - 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 N° 19-57 Local 110
C.C. Sebastián De Belcazar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense

Calle 16 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@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
Sincelejo

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 N° 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café

Transversal 19BIS N° 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz

Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional

Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA

Universidad de Antioquia
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria

Universidad de la Sabana
8615555/ 8616666 ext. 32451
Bogotá

Librería Galara

Calle 20 N° 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

Karin Libros

Cra 3 No 1/38 local 1
3146852847 - Popayán

...En la contemporaneidad “hay un aumento de la cobertura escolar en paralelo a **un empobrecimiento sin precedentes** de la población infantil, una diversificación y expansión de un mercado de consumo cada vez más meticulosamente orientado a los niños; la reconfiguración de las posiciones adultas y de las relaciones de autoridad...

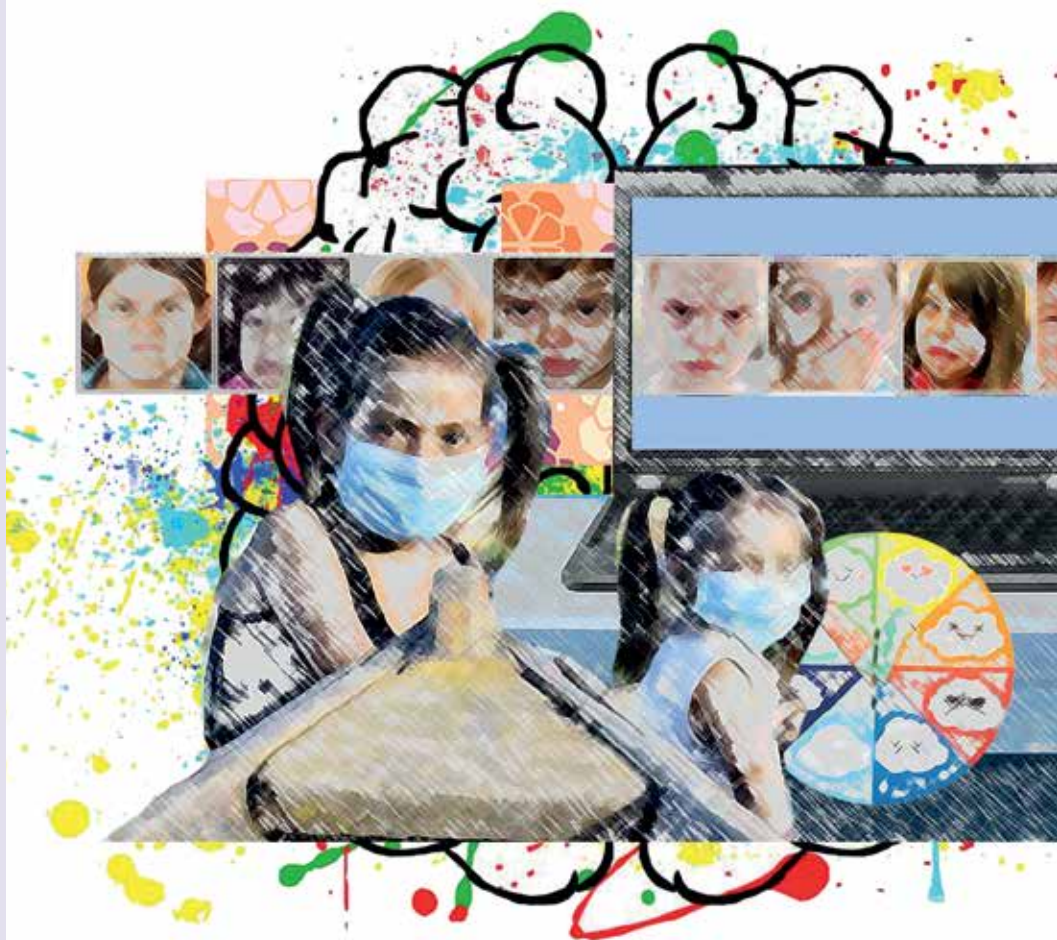
Referencias

- Amador, Baquiro J. y Muñoz González, G. (2018). “Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo.” En Revista *Nómadas* número 49, 2018-2. Bogotá, Universidad Central. (pág. 47-67).
- Amador Baquiro, J.C. (2014). *Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones*, Tesis doctoral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- _____. (2012). “Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias” en: *Pedagogía y saberes* número 37, (pp. 73-87)
- _____, J. (2012). *Infancias, Cibercultura y subjetividades. Modos de ser y estar en el mundo a través de las pantallas*. Bogotá: Universidad Distrital.
- _____. (2013). “Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva” *Educación y ciudad*, 11-24.
- Augustowsky, G. P. (2016). *La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto*. Tesis de doctorado Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Berger, J. (2008), “Historias”, (pág. 279). Texto del libro de John Berger y Jean Mohr, *Otra manera de contar*. Ed. Gustavo Gili, Barcelona.
- Castro Castro, N. (2016). *Memoria social y narrativas audiovisuales en niños de Usme rural*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Maestría en Comunicación-Educación, Bogotá, Colombia
- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Buenos Aires: Los polvorines.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia. Ed. Pretextos.
- Heras Monner Sans A, Miano A. (2017). “Educación, autoorganización y territorio”. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 22, Núm. 73, pp. 533-564
- Huergo, J. (2010). “Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política” En R. Aparici Mariano, *Educación: más allá del 2.0* (págs. 65-104). Barcelona: Gedisa.
- Huergo, J. (2001). “Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática”, en *Revista Nómadas 15 Conflicto, educación y diferencia cultural*, (pág 88-100)
- Maldonado-Torres, N. (2017). “El arte como territorio de re-existencia: una aproximación decolonial”. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales VIII*, pp. 26 - 28. Recuperado en <http://iberoamericasocial.com/arteterritorio-re-existencia-una-aproximacion-decolonial>
- Martín Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Ed. Norma, Bogotá.
- Parra Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia. Tomo 3, La escuela urbana*, Tercer Mundo Editores, Bogotá.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. La fabrique, éditions. Paris.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Torres Carrillo, A. (2002). “Vinculos comunitarios y reconstrucción social”. *Revista Colombiana De Educación*, (43). <https://doi.org/10.17227/01203916.5457>

Notas

- 1 Sitio web <https://humedalesbogota.com/>
- 2 Consulte en el siguiente link la noticia: <https://soachainiciativaciudadana.com/hoy-se-realizara-nueva-audiencia-por-el-caso-de-la-i-e-eugenio-diaz-sede-el-charquito-soacha/>
- 3 “Una organización cívica de El Charquito, quienes entendieron que detrás de este asunto de incumplimiento y falta de planeación, podría estar ligada una trama de corrupción y malversación de recursos. Jorge Clavijo, Santiago Rodríguez, Jorge Rodríguez y William Moreno (Memo). Fragmento de la nota periodística: “Se realizará nueva audiencia por el caso de la I.E. Eugenio Díaz sede El Charquito (Soacha)” publicada en la plataforma web: *Soacha iniciativa ciudadana* <https://soachainiciativaciudadana.com/hoy-se-realizara-nueva-audiencia-por-el-caso-de-la-i-e-eugenio-diaz-sede-el-charquito-soacha/>
- 4 Ver el Proyecto Charquito documentando. Un proyecto de *Suacha en imágenes, Sembrando cultura* y la corporación Universitaria Minuto de Dios. http://elcharquitodocumentando.com/#Video_Introductorio

¿Cómo viven los niños sus emociones en tiempo de crisis?



Martha Isabel Escobar Cardona

Docente de básica primaria de la I.E Académico de Buga. Psicóloga, Licenciada en ciencias Religiosas y teología, especialista en administración de la informática educativa y Magister en Alta dirección de servicios educativos

Resumen

El siguiente artículo, nace de las vivencias diarias en mis encuentros virtuales donde mis estudiantes me expresan a través de una pantalla como se sienten y como a veces se ven confundidos y desanimados para seguir con este proyecto llamado vida y que de un momento a otro un virus cambió el contexto, sus vivencias y sus emociones.

Este artículo da pie a que otros colegas estudien este tema y puedan aportar pautas indispensables para el trabajo de las emociones en nuestros educandos o niños de todo el mundo.

se pudo ver reflejada por una recolección de datos logrados por entrevistas, encuestas y encuentros virtuales donde se pudieron tomar datos de que emociones, estaban viviendo durante esta época de confinamiento.

Para unos es difícil encontrarse en esta época donde realizaban múltiples actividades y compartían con distintas personas, pero ahora solo se pueden limitar a conectarse con los aparatos tecnológicos para poder ser escuchados y entendidos.

¿Cómo viven los niños sus emociones en tiempo de crisis?

Mi historia nace a través de la pantalla de mi computador en la ciudad de Guadalajara de Buga, una ciudad religiosa, tradicional y donde se viven muchas emociones, las cuales se han acrecentado en esta difícil época y las que a diario percibo en mis estudiantes de básica primaria, donde siempre me expresan lo que les inquieta, les gusta, le hace falta, desean y esperan cumplir cuando esto termine.

Esta etapa de confinamiento les arrebató a ellos muchas cosas y han percibido cambios en todos los niveles: sociales, culturales, ambientales, familiares, pedagógicos espirituales y sobre todo en lo ético la confusión de sus emociones; y digo la confusión de sus emociones, porque en mis clases me lo expresan de lunes a viernes, por esa pared de vidrio llamada celular, tablet o computador.

Donde conviven con sus emociones y que anhelan que amanezca para que cuando nos conectemos sean escuchados y comprendidos.

Muchos de ellos hablan de la pérdida de un ser querido, o la pérdida de una mascota, otros de no poder compartir con sus amigos, otros de que papá quedó sin empleo, otros de que llevan muchos meses sin ver la abuela, otros que extrañan sus compañeros y docentes, porque con ellos compartían anécdotas, se contaban cuentos y uno que otro disgusto, pero que como son niños se arreglaban con un abrazo o una tarjeta que se les ayudaba a realizar, para que su compañero lo perdonara, otros extrañan las salidas al parque, donde con todas estas experiencias se perciben emociones de tristeza, miedo, ira y sorpresa.

Pero, ¿cómo se definen las emociones y cómo se ven reflejadas en los niños?

Las emociones son el conjunto de reacciones orgánicas que experimenta un individuo cuando responden a ciertos estímulos externos que le permiten adaptarse a una situación con respecto a una persona, objeto, lugar, entre otros.

Deriva del latín “emotio” que significa movimiento, impulso.¹

La emoción se caracteriza por ser una alteración del ánimo de corta duración pero, de mayor intensidad que un sentimiento. Las emociones son las causantes de diversas reacciones orgánicas, que pueden ser de tipo fisiológico, psicológico o conductual, es



Palabras claves

Emociones, confinamiento, experiencias, acompañamiento, herramientas, familia, cambios fisiológicos, psicológicos y conductuales.

Introducción

Este artículo breve de investigación, muestra las emociones que están viviendo mis estudiantes de la básica primaria, de la I.E Académico, de la ciudad de Guadalajara de Buga, la cual

...La emoción se caracteriza por ser una **alteración del ánimo** de corta duración pero, de mayor intensidad que un sentimiento...

decir que son reacciones que pueden ser tanto innatas, como estar influenciadas por las experiencias o conocimientos previos.

Las emociones en los niños se pueden ver reflejadas en cambios fisiológicos, como aceleración del corazón, llanto, aumento de glucosa, velocidad en el metabolismo, aumento de la adrenalina, aceleración de la respiración, contracción muscular, dilatación de la pupila, fatiga, trastorno del sueño, temblor, dolores musculares, sudoración, náuseas; cambios de tipo psicológico como: melancolía, falta de ánimo, baja autoestima, desilusión, resentimiento y cambios conductuales como: furia, irritabilidad que induce a veces a la destrucción.

Es por eso que los niños reflejan estas emociones en varios comportamientos como no querer hacer la tarea, en nuestro caso la guía, sentir desilusión de no abrazar al compañero y otros impotencia por no tener a la docente al lado que le ilustre de varias formas las actividades para el poder lograr entender.

Algunos les ha parecido fácil el proceso virtual, pero otros necesitan más explicaciones y acompañamiento y sobre todo en lo emocional, porque existen niños en nuestras aulas de clases que nos tienen confianza y nos comunican a diario vivencias que a veces frenan su aprendizaje y por ende su vida emocional.

Y es allí donde juega un papel muy importante la relación con el otro, así sea virtual, donde se acrecentó el trabajo en equipo; donde padre de familia, hermanos mayores, cuidadores y docentes nos fortalecimos, para entre todos buscar y brindar herramientas necesarias, para que nuestros pequeños cambien

esas emociones “negativas”, por la emoción llamada alegría, la cual los invita a soñar, seguir luchando y viendo este tiempo como un período de evolución y hacernos más fuertes y resilientes, antes episodios adversos.

Nuestro trabajo en equipo les brinda al equipo familiar unas pautas para llevar este periodo con optimismo y más unión donde debemos cambiar rutinas, por hábitos saludables emocionalmente; como dialogar en familia, ver películas en familia, trabajar la abrazoterapia, bailar, pintar, cocinar y hasta llorar para sacar a flote lo que los oprime y reír de las travesuras.

Y es por esta razón que yo les comunico a mis padres a diario en nuestros video encuentros, deben ser ese gran pilar, ese capitán que dirija el barco llamado familia y donde deben llevarlo por mares de calma, donde los valores juegan un papel muy importante, donde la confianza se vuelva a ganar y se creen más lazos de amor, amistad, comunicación y comprensión.

Y nosotros como docentes es la oportunidad de que en nuestras clases virtuales compartamos espacios de escucha, de fraternidad que así no estemos dándole el abrazo que solíamos darles en las mañanas o al terminar la jornada escolar, sientan que los estamos acompañando, en este duro proceso.

Es muy importante educar a nuestros niños y familias en las emociones porque: incrementan la percepción del control sobre lo que pasa, es fundamental para su desarrollo social, disminuye comportamientos agresivos en sus lugares de estudio, reduce posibilidades de consumo de sustancias adictivas como el alcohol o el tabaco, minimiza el porcentaje de conductas antisociales, autodestructivas y evita los graves daños ocasionados por ellas.

Es importante destacar que se deben controlar las emociones, pero no reprimirlas, el niño debe aprender a expresarlas dependiendo del momento, la persona y la ocasión²

Pero es tiempo de salir adelante, encontrar pautas de cambio, de crecimiento personal, familiar, espiritual y afectivo, que nuestros niños no se sientan que están solos sino que día a día la fe, la esperanza y el amor crezca para cuando nos volvamos a encontrar ya no a través de una pantalla, sino en todos los ambientes escolares, ese abrazo, ese beso, esa palabra de tu puedes, eres un campeón, lo logramos sea el comienzo de una nueva vida.

La invitación es no dejar que nuestros estudiantes desfallezcan, si no que de la crisis salen grandes cambios positivos, como la unión, el desarrollo por un mejor país, la alegría de estrechar una mano y seguir soñando y construyendo futuro y a seguir alimentando emociones que nos ayuden a crecer como personas integrales, responsables, amorosas y con una gran visión de que juntos lo lograremos y donde con nuestras acciones se solidifiquen nuestras emociones.

“Una familia feliz es un refugio que permanece de pie cuando las peores tempestades pasan por la vida”.

Referencias bibliográficas

<https://eresmama.com/como-explicar-las-emociones-a-los-ninos/>

<https://www.significados.com/emocion/>

Trabajo de campo: entrevistas, encuestas, encuentros virtuales

Notas

1 <https://www.significados.com/emocion/>

2 <https://eresmama.com/como-explicar-las-emociones-a-los-ninos/>

La literatura como alternativa para la comprensión del cuerpo

Aportes para otra Educación Física



Ibette Correa Olarte

Profesora Investigadora Corporación
Universitaria CENDA



Angie Mendoza Bucurú

Profesora Investigadora Corporación
Universitaria CENDA

Resumen

¿Acaso no es el cuerpo una de las más grandes preocupaciones de la educación física en este tiempo? Este proyecto investigativo puede entenderse como una interpelación al mundo de las ciencias naturales en tanto, único referente para la construcción y significación del cuerpo, planteada desde la literatura asumida como fuente de información cultural. Lo aquí expuesto, a manera de reflexión, forma parte de

los resultados parciales del proyecto Narrativas y saberes de cuerpo en la Literatura que se ubica en la perspectiva hermenéutica y se desarrolla con fundamento en el análisis de contenido propuesto por Quintero y Ruiz, (2004) en tres fases: a). Descriptiva o literal; b). Analítica: Clasificación de la información para identificar códigos; c). Interpretativa y Crítica: construcción de nuevo texto a partir de los hallazgos.

El desarrollo del proyecto ha permitido identificar un grupo de novelas latinoamericanas que podrían constituir una base epistemológica-filosófica sobre el cuerpo en clave cultural. Con ese propósito, proponemos incluir la literatura en la licenciatura en educación física, para conocer, de-construir y re-construir el cuerpo ya no como un objeto, sino como el resultado de las relaciones e interacciones entre los discursos y prácticas culturales con base en tres ideas fuerza: Idea primera, la literatura como acercamiento a la experiencia encarnada, situada geográfica e históricamente; idea segunda, la visibilización de cuerpos invisibles y diversos en una cultura hegemónica y dominante; idea tercera, la comprensión del cuerpo en clave de género.

Palabras Clave

Cuerpo; cultura; literatura; educación física.

La comprensión del cuerpo constituye una de las grandes preocupaciones de la educación física en la actualidad; la visión tradicional sobre el cuerpo, construida especialmente, desde finales del siglo XVI y comienzos del siglo XVII, con base en los saberes provenientes de la medicina, la fisiología y la anatomía desde donde, de acuerdo con Le Breton, se pretendió darle cuerpo al hombre, está en crisis por considerarse hoy como una visión insuficiente enmarcada en la concepción dualista occidental cartesiana y mecanicista “que consideraba que el cuerpo era otra forma mecánica” (2002, p.28). Esta visión se concretó en una idea generalizada de cuerpo como objeto que puede y debe ser medido y fragmentado para su conocimiento. Desde esta perspectiva se configuró una idea, ley general universal sobre el cuerpo como externo, ajeno y por tanto observable, manipulable y cuantificable. Es decir: como “Un accesorio de la persona... que... se desliza hacia el registro de poseer... La unidad de la persona se rompe y ésta fractura designa al cuerpo como a una realidad

...En dinámica complementaria los llamados paradigmas emergentes nos ofrecen alternativas para acercarnos a este tipo de conocimiento sobre el hombre, es decir sobre el cuerpo, es decir sobre la existencia...

accidental, indigna del pensamiento” (Le Breton citado en Cabra y escobar, 2013, p, 34).

La educación física y porque no decirlo, la educación en general, no ha sido ajena a estas concepciones, más bien se ha alimentado de ellas, las ha reproducido y a través de sus prácticas ha fortalecido estos discursos dominantes en torno al cuerpo con el fin de potenciar el desarrollo de las fuerzas de trabajo a través de mecanismos de disciplinamiento, domesticación y rendimiento; de este tipo de concepciones derivan las ideas de cuerpo vigoroso, máquina sumisa y dócil producida y reproductora de los valores del capital, es decir, cuerpos que soportan, toleran y padecen las relaciones de trabajo.

Esta comprensión acerca del cuerpo que lo constriñe a una realidad objetiva morfo/fisio/anatómica está siendo cuestionada por los nuevos paradigmas y nos ha puesto de cara ante la necesidad de buscar alternativas más complejas para su conocimiento, rutas que permitan acercamientos al cuerpo como fenómeno, evento o transcurrir extenso, es decir, opciones metodológicas que avancen hacia construcciones multidimensionales de cuerpo en tanto realidad bio/antropo/cultural o como lo menciona Le Breton (2002) visiones que impliquen pensar en la totalidad de la existencia porque, hablar de cuerpo es antes que nada enunciar lo humano: “nunca vemos cuerpos, vemos huma-

nos... y - en este sentido- la existencia humana en primera instancia es corporal” (p,7). De dónde se deriva que existir significa:

en primer lugar, moverse en un espacio y en un tiempo, transformar el entorno gracias a una suma de gestos eficaces, clasificar y atribuir un valor a los innumerables *stimuli* del entorno gracias a las actividades preceptivas, dirigir a las demás palabras, pero también gestos y ademanes, un conjunto de rituales corporales que cuenta con la adhesión de los otros. (Le Breton, 2012, p, 8)

Esta perspectiva que reconoce al cuerpo como la encarnación de la existencia en un entramado cultural, sugiere que las investigaciones que pretendan aportar al conocimiento del cuerpo, es decir, al conocimiento de la existencia humana, deben considerar la multidimensionalidad y la multireferencialidad para, desde diferentes orillas del saber, incluir tanto los símbolos, como los significados, los gestos y las aspiraciones de lo humano. En dinámica complementaria los llamados paradigmas emergentes nos ofrecen alternativas para acercarnos a este tipo de conocimiento sobre el hombre, es decir sobre el cuerpo, es decir sobre la existencia.

Una de estas alternativas, entre otras posibles como la antropología, la sociología, la educación, es la literatura, en tanto fuente de saber cultural y como posibilidad para conocer e interpretar las coordenadas históricas y culturales en las que se configura la vida humana. El carácter narrativo de

la literatura, aporta saberes y comprensiones complementarios que se mueven a partir de lecturas sensibles de la realidad; las obras literarias hacen visibles y sintetizan las tramas de las relaciones sociales, culturales y psicológicas sobre las que transitan las vidas de los personajes; la tensión ficción realidad, en esta propuesta no es de ninguna manera un impedimento para conocer los fragmentos de la realidad expuestos en cuentos y novelas, por el contrario, la hibridación ficción/realidad constituye una invitación en primer lugar a la posibilidad de comprensiones diversas acerca de la vida; en segundo lugar, la trama literaria hace visibles las tensiones entre el pensamiento hegemónico, reflejado en el deber ser y las manifestaciones emergentes de la vida silenciadas por el pensamiento hegemónico; y en tercer lugar la literatura encarna a su vez la posibilidad de inventar mundos posibles, alternativos y diversos.

La relación cuerpo/literatura en el campo de la licenciatura en educación física y en general en el escenario de la formación de maestros, es por ahora un recurso apenas explorado tímidamente tanto por profesores como por investigadores. Pesa sobre la obra literaria, el temor generalizado de no ser, ni contener información científica, es decir información válida, medible, demostrable como fuente de verdad que aporte al conocimiento y/ o transformación del universo. Esta situación afecta no solamente a la literatura, sino en general a todas las artes consideradas en el mundo académico, como producto de la ensoñación o del azar imaginativo, desconectado de la realidad objetiva de la existencia. Contrario a este pensamiento racional sobre el conocimiento, asumimos en esta propuesta, que la obra literaria es un texto que comunica múltiples situaciones del mundo de la vida, que conecta con la construcción humana de lo humano y permite el conocimiento de la cultura y el hombre; Sábato (1991).

Paradójicamente, quizás la educación física, el deporte y la recreación como disciplinas del saber que tienen relación directa con el cuerpo ya sea como creación ética y estética, o como objeto de estudio o como centro de sus investigaciones, sean los campos de conocimiento escolar más alejados de la literatura y en general del arte como fuente de saber y conocimiento, debido a una excesiva confianza en la pretendida objetividad y el rendimiento. Ciertamente es para nosotras que, la formación de maestros debe políticamente reconciliarse con estos temas y considerar el reconocimiento de la potencia de la literatura que deviene de su capacidad de comunicar, por un lado, la estética de las relaciones del tejido humano, y de otro las múltiples situaciones del mundo de la vida que conectan con la construcción humana de lo humano.

Cabe señalar que no se trata de usar la literatura como factor de moralización, más bien se plantea más allá

de una interpretación aleccionadora, una posibilidad de ver-nos o no, en las historias, en las formas diversas de configuración de la realidad o de las realidades recreadas en cada una de las tramas de las novelas que se tejen en la cotidianidad y que nos muestran a través de los personajes, los significados que sobre el cuerpo se configuran a tiempo que configuran el entramado cultural.

Otra potencia de la literatura es que permite, recuperar para el hombre la primera persona sin temor a la pretendida objetividad o linealidad del conocimiento, esto quiere decir que en cuanto a la formación humana, la novela, el cuento y la poesía, no tienen miedo de la contradicción, la paradoja, extravagancia, lo absurdo, incoherente, emergente, insólito, novedoso y temerario; la ficción literaria no se ruboriza ante el reconocimiento de la condición humana, sus sensibilidades y sus debilidades. Si las "teorías" pedagógicas proponen que el saber en educación se



construye desde la reflexión y que dicha reflexión es fundamentalmente un deber del maestro desde su propia práctica, entonces es posible iniciar este camino desde otros relatos humanos que permitan enunciar en lenguajes diversos lo humano de la formación.

Los estudios que abordan la relación cuerpo/literatura nos permiten identificar unas preocupaciones que giran en torno a tres asuntos centrales: identificar los discursos epistemológicos acerca del cuerpo como posibilidad para conocer, deconstruir, reconstruir y reconocerse como ser humano; reconocer en el cuerpo el punto de partida de la experiencia humana lo que equivale a aceptar una idea de cuerpo como encarnación de la existencia y la vida misma; y finalmente, estudios que abordan el cuerpo como manifestación del lenguaje de la vida, esto es, el cuerpo como medio de comunicación y experiencia.

Las investigaciones sobre las novelas que se han trazado el objetivo de mostrar la relación cuerpo/literatura, aceptan que dicha relación, se puede expresar en la escritura ya no como un listado de emociones, ordenadas lógicamente, sino como urdimbre sobre la que se tejen infinidad de sensaciones y vivencias corpóreas que solo se hacen reales, en tanto, son producto de la experiencia corporal situada. En estos términos, el uso del lenguaje literario, las formas literarias, las narrativas, las historias, son el resultado de comprensiones y expresiones de otro tipo de conocimiento intuitivo y sensible, que encarna y expresa la vivencia del cuerpo, que resultan de un proceso alternativo, pero consciente y políticamente comprometido de investigación-creación". (Pinzón, H; 2014)

La revisión de esta relación cuerpo/literatura en la investigación educativa, nos permite, por una parte afirmar que este es un campo inexplorado por los educadores físicos, asunto que puede ser convertido en una posibilidad para la formación; y por otra proponer una serie de novelas latinoamericanas como fuente de saber cultural en tres

aspectos fundamentales para la educación y la pedagogía: la experiencia encarnada situada histórica y geográficamente; la comprensión del cuerpo en clave de género; y la visibilización de los cuerpos diversos en el escenario de una cultura dominante.

La literatura como acercamiento a la experiencia encarnada, situada geográfica e históricamente

La literatura como fuente de saber cultural nos permite acercarnos a la posibilidad para conocer/deconstruir/reconstruir/reconocer el cuerpo como ser en el mundo; es decir en medio de un tejido de relaciones sociales que suceden en un espacio y tiempo determinados, con unos gestos, percepciones y rituales de una cultura particular. Algunas obras literarias nos ofrecen un panorama que sirve de pretexto para comprender las relaciones a través de las narraciones la expresión de la encarnación corporal de la existencia en un momento y lugar determinado. La novela colombiana, *Los hijos del agua* escrita por Susana Henao es un hermoso ejemplo que nos muestra cómo se configuran ideas de ser cuerpo en la cultura Muisca y Boreka, a partir de la relación entre los personajes y la divinidad. La novela contiene las tensiones entre la vigencia de cosmogonías propias de dichas culturas y la irrupción de las ideas del mundo occidental; en este caso, como lo señala Pinzón (2014) "el uso del lenguaje accede a las posibilidades de las formas literarias, donde se encarna y expresa la vivencia del cuerpo" (p.96)

Zhué había enviado a Bochica para enseñar a los hombres, éste les habló en un lenguaje accesible a ellos y les enseñó artes diferentes que mejoraron la calidad de la vida; a los de más entendimiento los instruyó sobre el culto y los ritos; en cada clan escogió a los más valientes para ilustrarlos en el gobierno y en las artes de la guerra. (Pag 196.)

En la novela Colombiana de Juan José Nieto *Yngermina o la hija del Calamar*, considerada obra clave para la recons-

trucción de la identidad mestiza de la región caribe, durante el primer siglo de la colonización Española y hasta la época de Bolívar; sus narrativas "nos aproximan a múltiples posibilidades de conocer, comprender, expresar y comunicar un aspecto de la realidad y nos orientan en la búsqueda de sentidos para la existencia personal y la vida comunitaria" (Arango, Rodríguez, 2009) En este caso, la novela narra, la vida pre-colonial en el pueblo de Calamar, describe el sistema polígamo de la vida de los indígenas y en medio de ese sistema muestra cómo las diferentes comunidades se organizan alrededor de las familias "más numerosas, las más fuertes y las más civilizadas" (Nieto, J; 1844)

En México por su parte, alrededor de la figura de Pancho Villa destacan las llamadas novelas históricas que evidencian a través de sus tramas y personajes un escenario de tensiones durante la primera mitad del siglo XX que crece al tenor de una identidad política revolucionaria, socialista, progresista y libertaria emergente frente a una arraigada conciencia nacional cristiana, devota y fervorosa que se resiste; Rosado (2011); Rojas (2013); y Marín (2011).

Estas tensiones, en el caso mexicano, a partir de las novelas y relatos cuyo personaje principal es Pancho Villa, su vida, su ascensión como líder de una revolución y la configuración de su figura como héroe y mito nacional se han resuelto en escenarios de hibridación social y cultural configurando los rasgos de una reconocida identidad nacional Mexicana que toma como centro la figura del macho aventurero y revolucionario; García Canclini (1989). Otras novelas que permiten reconstruir esta configuración de la identidad del México revolucionario están en la obra de José Emilio Pacheco, particularmente en la novela *El general Hurquizo* y en sus investigaciones de reconocida preocupación por los asuntos sociales y políticos de la época.

En Argentina, existe también un acmulado de narraciones, cuentos, novelas y poemas que han servido de

referente para conocer las relaciones que dieron lugar al llamado Peronismo, y particularmente para comprender las coordenadas que favorecieron la configuración de una idea de lo femenino alrededor del poder de la figura de Eva Perón a mediados del siglo

La siguiente tabla muestra algunas obras literarias que aportan a la comprensión del cuerpo encarnado en un tejido de relaciones culturales; estas obras ya han sido objeto de estudio en otras disciplinas del conocimiento.

Tabla 1. La literatura como acercamiento a la experiencia encarnada

La literatura como acercamiento a la experiencia encarnada		
Eva Perón	Valeria Grinberg Pla	Chile/Argentina
Go canções de amor e luto	Joffre Rocha	Brasil
Los hijos del agua	Susana Henao	Colombia
Yngermína	Juan José Nieto	Colombia
El general Hurquizo	José Emilio Pacheco	México
Ropa Vieja	Francisco Urquijo	México

De la literatura y el cuerpo en clave de género

Los discursos que permiten comprender el cuerpo en clave de género particularmente desde mediados del siglo XIX se expresan en la literatura académica, con preferencia desde dos lugares; el primero, el lugar que le fue asignado a la mujer en la organización social y en las dinámicas culturales, determinado fuertemente por la dominación de la figura masculina; y el segundo, un escenario que reafirma a la mujer como figura de un espectáculo, natural y lógicamente alejada de cualquier pretensión de intelectualidad y por el contrario enteramente puesta al servicio de la contemplación de un observador masculino (Dellarciprete, 2014).

Esta comprensión reducida de la mujer y en tensión con estas manifestaciones hegemónicas, produjo la emergencia de acciones de resistencia y de reivindicación del lugar establecido para ella en la sociedad a través de luchas cuyo origen se situó muchas veces en la intimidad de la vida cotidiana de las mujeres desde donde se agenció un escenario en el que se asoció a la mujer con las ideas de locura e histeria, ideas que las ciencias médicas y la psicología atribuyeron a una “predisposición natural” que debía ser atendida como anormalidad. En casi toda Latinoamérica esta idea generalizada, científicamente descubierta y tratada, ocasionó que los comportamientos de rebeldía y resistencia de las mujeres se tratarán como conductas irresponsables de la mujer relacionadas automáticamente con un orden biológico que las conducía a la prostitución, el libertinaje, el pecado o el anarquismo.

La infinidad de prácticas corporales de relación entre hombres y mujeres, enmarcadas en estas dos dinámicas de representación cotidiana, permitieron la configuración

de las identidades en clave de género y están presentes en obras literarias que, paradójicamente hasta finales del siglo XX fueron narradas generalmente y casi exclusivamente por hombres.

Obras Colombianas como *Los pecados de Inés de Hinojosa*, de Próspero Morales Pradilla, *La tejedora de coronas*, de Germán Espinosa; y otras como *La bolsa de huesos* de Eduardo Holmberg; y *Recuerdos de viaje* de Lucio López en Argentina evidencian dinámicas cotidianas que describen estas tensiones en un maravilloso entramado cultural. Las líneas narrativas en estas novelas, reconstruyen magistralmente aquello que socialmente les es permitido a hombres y mujeres frente a la exploración y comprensión del cuerpo del otro (Ortega, 2013). En la novela *Los pecados de Inés de Hinojosa*, se lee, por ejemplo

Pedro sintió vergüenza, solo, entonces, advirtió que aun estaba vestido arriba de cintura. Pero, al mismo tiempo, observo la desnudez de su esposa- ¿era su esposa? - y recordó no haber visto una mujer tan desnuda, ni siquiera en las noches de juerga porque todo se hacía en tinieblas. La miro con ansias y con ira. Una esposa no podía estar desnuda a cualquier hora sobre la cama, debía respetar y respetarse, como lo manda la santa madre iglesia, para no caer en la concupiscencia. (Morales, 1988, p.16)

Estas novelas también ponen de manifiesto una discusión sobre los mecanismos de control que construyen los significados y significantes del papel de mujeres y hombres desde la conquista en el contexto latinoamericano; en casi todos los casos es posible identificar las dinámicas culturales que desplazan a la mujer a un papel, en mejor de los casos accesorio, de todas las iniciativas de alcanzar los proyectos modernizadores y liberales de los estados nación, y las conmina a un escenario de conflicto, enfermedad o anormalidad en diferentes escenarios morales y de construcción de identidad.

De otro lado, y como acercamiento a la configuración de lo masculino, en clave de género, encontramos también novelas y relatos cortos que permiten identificar rasgos de identidad nacional; en el caso de México, nuevamente es emblemática la idea de macho que se configuró y que aún perdura como un orgulloso legado de la figura de Pancho Villa. En este caso particular, la literatura ha permitido recrear cómo la potencia de una figura emblemática y mítica se convierte en modelo ético de actuación, sobre la cual las dinámicas de subjetivación van configurando una identidad nacional alrededor de la idea del macho.

Un fragmento de *Lecciones de Cocina*, novela Mexicana, escrita por Rosario Castellanos nos permite acercarnos desde otra sensibilidad a la realidad de esta configuración

Del mismo color teníamos la espalda, mí marido y yo después de las orgiásticas asoleadas en las playas de Acapulco. Él podía darse el lujo de “portarse como quien es” y tenderse boca abajo para que no le rozara la piel dolorida. Pero yo, abnegada mujercita mexicana que nació como la paloma para el nido, sonreía a semejanza de Cuauhtémoc en el suplicio cuando dijo “mi lecho no

es de rosas y se volvió a callar”. Boca arriba soportaba no sólo mi propio peso sino el de él encima del mío. La postura clásica para hacer el amor. Y gemía, de desgarramiento, de placer... (p. 42)

Otras novelas que nos permiten conocer cómo se configurarían las relaciones de lo femenino y lo masculino las encontramos en el entramado cultural se muestran en la Tabla 2

Tabla 2. Cuerpo en clave de género

Cuerpo en clave de género		
La nada cotidiana	Zoé Valdés	Cuba
Cantos al silencio (obra gráfica)	Rosalba Espinoza	México
Lecciones de Cocina	Rosario Castellanos	México/Israel
El amor brujo	Arl Roberto	Argentina
El hombre que está solo y espera	Raúl Escabrin	Argentina
La gran Aldea	Lucio López	Argentina
Los pecados de Inés de Hinojosa	Próspero Morales Padilla	Colombia
La tejedora de coronas	German Espinosa	Colombia
Por los caminos de Sodoma	Bernardo Arias Trujillo	Colombia
La Bolsa de huesos	Eduardo Holmberg	Argentina

Visibilización de cuerpos diversos en el escenario de una cultura hegemónica y dominante

En Latinoamérica, algunas obras literarias han expresado las tensiones y luchas que surgen cuando los invisibles emprenden acciones de emancipación frente a los discursos preestablecidos y hegemónicos de la sociedad. En estas narraciones el lenguaje se ejerce como puente entre la conexión de la realidad con otros mundos y/o realidades, esto quiere decir, que algunas novelas narran cuerpos diversos, ajenos, contrarios a los discursos hegemónicos dominantes, en *La emancipada* escrita por el profesor y abogado Ecuatoriano Miguel Riofrío se lee:

...Mas no le fue dado encaminarse a su colegio porque el centinela le echó atrás, entonces el estudiante dijo para sí solo: «¿Ha de tener tantos enemigos y tantos aparatos este ser al cual la cuchilla acaba de mostrarme como inmundo y deleznable? Si la mujer, que es la belleza, acaba de expelerme con su repugnante deformidad, con razón el centinela, que es la fuerza, me parece más deforme que el cadáver». (1992, p. 20)

Esta novela como lo menciona Marín (2016) muestra cuerpos que no se podrían alinear a los discursos dominantes, cuerpos en cuyas cicatrices, desfiguraciones y desmembraciones corporales se narran las búsquedas individuales y/o colectivas de renovadas opciones éticas de resistencia histórica y de reconocimiento en la diversidad. Rosaura, personaje principal de la novela, se eleva femeninamente viril, en medio del ambiente puritano de una época, cuando decide emanciparse del yugo de su padre y su marido, y terminar un matrimonio que aceptó por las conveniencias de la época. Ella, el amor y su condición de mujer deben sobrevivir en medio de un ambiente de querellas espirituales y físicas.

Otro ejemplo narrativo, que permite identificar la irrupción en la sociedad de los cuerpos diversos en Colombia, lo constituye la literatura pornográfica de Hernán Hoyos en Cali, esta obra gráfica constituyó el inicio de la circulación legal y pública de la prostitución y pornografía en la ciudad, y se podría decir que, al tiempo, marcó el principio del fin de un tabú sobre la sexualidad.

Yo quiero contarle esto, póngale cuidao, pa' que escriba bien su cosa. Eso fue cuando trajieron de Buenaventura, sucedió en la cárcel vieja, un director marica. Pero marica derecho. Viéndolo usted al rompe sabía que era marica, porque se ponía unas camisetas de esas apretadas y los pantalones bien ceñidos, ese hijueputa sí era muy marica, pero se preocupaba más o menos de que el preso pasara bien, era muy humano... (tomado de Revista el Malpensante...)

Esta literatura, nos recuerda la importancia de los olvidados, aquellos seres humanos que nos rodean y que en medio de una dinámica social devienen invisibles, innombrables; esta literatura sirve como eje articulador de los discursos que promueven corporeidades diversas y propias de las culturas latinoamericanas, incluyendo a los indígenas, homosexuales, transexuales, travestidos, a quienes deciden ser desde cuerpos modificados -no deformados-y transformados, cuerpos que valdría la pena incluir en los discursos y las prácticas sobre la corporeidad que emergen en la educación física. La siguiente tabla contiene los títulos de las novelas que narran la vida de personajes diversos, sus luchas y penas en la complicada construcción de la red cultural y social dominante.

Tabla 3. Cuerpos que importan

Cuerpos que importan		
Érase una vez el amor y tuve que matarlo	Efraín Medina	Colombia
El tumbalocas	Hernán Hoyos	Colombia
La Reina y el Mariposo	Hernán Hoyos	Colombia
El hombre que está solo y espera	Raúl Escabrin	Argentina
La emancipada	Miguel Riofrío	Ecuador

A manera de discusión y para tener en cuenta...

Este proyecto nos ha marcado un camino en el que podemos sospechar que la lectura y la literatura son componentes definitivos en la formación del maestro, la primera, la lectura, porque es un factor que promueve la comprensión del mundo de la vida en el que se educa; y la segunda, la literatura, porque permite cartografiar los escenarios, personajes y dinámicas de relación en medio de las cuales ocurre y transcurre la educación. En el desarrollo de esta investigación y en el proceso de lectura intencionada de las obras de la literatura hemos podido encontrar comprensiones complejas, paradójicas, contradictorias y esperanzadoras de lo humano que en el caso particular de la formación de los maestros podría aportar y promover discusiones se-



Fotografía - Alberto Motta

rias frente a la construcción social del cuerpo como preocupación de la educación física.

Otra increíble revelación es la posibilidad de la narración como manera de conocer_nos y de acercar_nos a nuestras prácticas y experiencias de formación profesional ya no en el lenguaje a veces distante de la ciencia, sino como lo menciona Ibette Correa “La escritura como condición necesaria para la pretendida intelectualidad del docente, en tanto concreta la posibilidad de producción de conocimiento pedagógico y el reconocimiento del profesional de la educación como sujeto de saber y poder” (2018, p. 2).

Finalmente, planteamos que si las teorías pedagógicas proponen que el saber en educación se construye desde la reflexión y que dicha reflexión es fundamentalmente un deber del maestro desde su propia práctica, entonces es posible iniciar este camino desde otros relatos humanos que permitan otra manera de enunciar lo humano de la formación para acercarnos desde otra ética a la formación y transformación de la realidad tomando como punto de partida un conocimiento sensible y cuidadoso de ese otro que nos habita y configura.

Bibliografía

- Afanador Contreras, María Isabel, & Báez Monsalve, Juan Fernando. (2015). Manuales de urbanidad en la Colombia del Siglo XIX: Modernidad, Pedagogía y Cuerpo. *Historia y Memoria*, (11), 57-82. Recuperado en 19 de abril de 2018, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-51372015000200003&lng=es&tlng=es
- Camargo, María José; Cuadernos de Literatura 11 Enero junio 2006. pontificia Universidad Javeriana. Bogotá
- Chaichumporn, P. (2017). Perspectivas de las invisibilidades del cuerpo queer/heterosexual: el cuerpo travesti en la novela plástico cruel. *Revista de estudios de género, La ventana*, No 47, Enero-Junio; universidad de Guadalajara.
- Correa, I. (2018). El Viaje como Potencia Pedagógica y la Narración como Experiencia Comunicativa en Crónicas de un viaje: el descubrir de la escritura como potencia pedagógica. Editorial Corporación Universitaria CENDA. ISBN 9789585619517
- Dellarciprete, R. (julio - diciembre de 2014). La representación de la mujer en la narrativa argentina de fin de siglo XIX. Una etiología imaginaria del cuerpo y la moral femenina. *La palabra*, (25), 93-103.
- Gutiérrez, C (Agosto 2016) *Literatura pornográfica en Cali: cuerpo y ciudad en la narrativa de Hernán Hoyos*. *La palabra*. 128-145
- Hincapié, A; (2011) Por los caminos de Sodoma. Discurso de réplica, promesa formativa para una homosexualidad otra (19329; *Revista de Estudios Sociales* No. 41 rev.estud.soc.; Pp. 188. Bogotá; Pp. 44-55.
- Avelar, Idelber (2011). «Ingermina, de Juan José Nieto: antagonismo y alegoría en los orígenes de la novela caribeña». *Revista de estudios sociales de la Universidad Javeriana* (No 38): 120-127.
- Jaramillo Morales, A. (2005). Espacio, cuerpo y palabra en la novela en breve cárcel de Silvia Molloy. *Universitas Humanística*, 59(59).
- Marín Lara, K. (2016). Profanar cuerpos / profanar naciones. Acerca de La emancipada como novela fundacional de la literatura ecuatoriana. *La Palabra*, (29), 89-102.
- Pinzón Manrique, H. (2014). La Literatura como In-Corporación: El Cuerpo como Proceso. *La Palabra*, (24), 91-97.
- Rodríguez Droguett, E. (2014). El cuerpo como (pre) texto literario. *Estudios Avanzados*, (21), 91-110.
- Sierra, M; Las construcciones de género en la literatura Argentina de vanguardia: Productividad y cuerpo en la obra de Scalabrini Ortiz, Arly y González Turrón *Revista de Estudios Hispánicos*. ene2001, Vol. 35 Issue 1, p21-47. 27p.
- Ortega, Ó. (Abril-septiembre 2013). Entre el pecado y el conocimiento: Cuerpo y mujer en la ficción histórica colombiana contemporánea. *Revista Científica de Investigaciones Regionales*, volumen 35, número 2, pp. 63-85. Universidad Autónoma de Yucatán. Mexico.
- Vargas Quiroz, A. (2014). Me gustan tus ojos miopes (O del diálogo con Hélène Cixous para llevar al cuerpo, a la literatura, a la vida). *La Palabra*, (25), 143-156.
- Gómez, C; (2009); el bildungsroman y la novela de formación femenina hispanoamericana contemporánea; *EPOS* Número 25.
- Jaramillo Morales, A. (2005). Espacio, cuerpo y palabra en la novela en breve cárcel de Silvia Molloy. *Universitas Humanística*, 59(59).



LAS TIC Y SU RELACIÓN EN EL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Resumen

Las TIC son herramientas necesarias y vanguardistas que están inmersas en el mundo globalizado, las comunidades se ven abocadas a la utilización de las mismas para analizar si estas pueden ayudar en la solución de múltiples problemáticas que se presentan en el mundo, desde las diferentes ópticas y necesidades propias, a diario son muchas las aplicaciones, los equipos, las nuevas plataformas virtuales que están haciendo que los procesos de aprendizaje transformen y propendan para que los estudiantes por medio de la utilización de las mismas, resuelvan la necesidad de aprender por sí mismos, mediante la utilización de nue-

vas tecnológicas, mejorando los niveles de autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, al generar una nueva alternativa o forma de aprender, utilizando nuevas herramientas diferentes a las cotidianas impulsan a los estudiantes a alcanzar sus objetivos académicos de manera autónoma, logrando por medio de las herramientas tecnológicas una mayor comprensión de las temáticas de las asignaturas.

Palabras Claves

Autorregulación del aprendizaje, Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).



Cesar Augusto Díaz Tovar

Estudiante de Maestría en Educación
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Uniminuto. Docente Orocué -Casanare.



Introducción

En el mundo en que habitamos, el cual está cada vez más intercomunicado, son las nuevas tecnologías las artífices de la posibilidad de conocer, aprender, comunicar y un sinnúmero de actividades propias del ser humano que puedan ser desarrolladas mediante plataformas tecnológicas, a lo cual evidentemente no es ajena la educación, al contrario es una ciencia que se alimenta y retroalimenta de manera amplia en favor de la investigación, la posibilidad de crear nuevo conocimiento para personas de todas las edades, en las diferentes áreas del conocimiento, en que cada persona se pueda interesar, desde manualidades y artesanías hasta física espacial, pasando por cualquier interés o disciplina que se pueda imaginar.

Es por esta necesidad del mundo en constante cambio que es necesario reconocer y desarrollar habilidades de autorregulación, como lo mani-

fiesta (De la Fuente, 2017) “En el ámbito de la Psicología de la Educación, se define la autorregulación personal como una variable presagio, propia del alumno que determina el nivel de esfuerzo que llevan a cabo los estudiantes en el proceso de aprendizaje o su autorregulación en el aprendizaje de manera activa para realizar una tarea” (p.3). Razón por la cual, surge la pregunta de investigación.

¿Qué relación tiene el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), en los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del grado sexto y séptimo en la materia de matemática del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Orocué, Departamento de Casanare? Y las sub-preguntas: ¿Cómo se benefician los estudiantes frente a sus procesos académicos con la utilización y aprovechamiento de las TIC? ¿Cuáles son los elementos de las TIC que ayudan al mejoramiento de las actividades de autorregulación del aprendizaje?

Cuerpo del Trabajo

El método mixto fue el utilizado en el desarrollo de la investigación, pues permite obtener información cualitativa desde la observación en el contexto, durante el desarrollo de las clases de Matemáticas, en la realización de la encuesta a los estudiantes y la entrevista a los docentes. A su vez, se realiza un análisis a través de interrogantes generadores que respondan a la pregunta de

investigación, obteniendo un análisis cuantitativo que conduce hacia la comprobación o negación de la hipótesis y al alcance de los objetivos propuestos.

La población seleccionada para esta investigación estuvo conformada por todo el conjunto de estudiantes de los grados sexto y séptimo, población que se encuentra conformada por 205 estudiantes, de la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, del casco urbano del Municipio de Orocué, departamento de Casanare. La población se caracteriza por tener grupos heterogéneos en cuanto a ritmos de aprendizaje, culturas, edades y métodos que utilizan para su propio aprendizaje.

La muestra está conformada por 50 estudiantes pertenecientes a los grados sexto y séptimo, 28 estudiantes del grado sexto y 22 estudiantes del grado séptimo; sus edades oscilan entre los 10 y 15 años de edad; se caracterizan por ser niños y niñas alegres, aunque con poco apoyo familiar en cuanto al acompañamiento en la realización de tareas y refuerzo de temas escolares; se considera que con esta muestra se logra obtener una base de datos que permita hacer inferencias claras en la utilización de las TIC en el aprendizaje de las Matemáticas. Los Instrumentos aplicados en el desarrollo de la investigación: Instrumento: A encuesta a estudiantes, Instrumento: B guía de observación a estudiantes, Instrumento: C Encuesta a docentes. El proceso

...En el mundo en que habitamos, el cual está cada vez más intercomunicado, son las nuevas tecnologías las artífices de la posibilidad de conocer, aprender, comunicar y un sinnúmero de actividades propias del ser humano puedan ser desarrolladas mediante plataformas tecnológicas...

de aplicación de los instrumentos de recolección de información tanto con estudiantes como para docentes, se va llevar mediante unas fases ya consolidadas que me permiten tener unos lineamientos claros de la ruta a seguir para el buen desarrollo de la investigación. Estas fases son: Fases I. Trabajo de Campo, Fases II. Divulgación de la información, Fases III. Aplicación de Instrumentos de recolección de información, Fases IV. Sistematización y Codificación de datos.

Los resultados en una investigación es la herramienta que permite plasmar y analizar los datos obtenidos producto del trabajo de campo hecho, con los estudiantes del grado sexto y séptimo, donde por medio de la aplicación de los instrumentos de recolección de información: encuestas a estudiantes, observación de estudiantes, encuesta a docentes; los cuales buscan da explicación y respuesta a las preguntas de la investigación, en los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del grado sexto y séptimo en la materia de matemática del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Orocué, Departamento de Casanare. Asimismo, y como horizonte metodológico se planteó encontrar información que hiciera viable el objetivo general: Analizar los procesos que fortalecen la autorregulación del aprendizaje en la utilización de las Tic en los estudiantes del grado sexto y séptimo en la materia de matemática del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Orocué, departamento de Casanare.

De igual forma y articulados al objetivo general, la presente investigación planteó tres objetivos específicos: 1. Analizar la relación entre los componentes cognitivos y motivacional definidos en el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del grado sexto y séptimo del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento, mediante el uso de las TIC. 2. Determinar la contribución que hace el uso de las TIC y sus factores en la valoración que los

estudiantes realizan de su participación en la asignatura de matemáticas. 3. Evaluar los elementos de las TIC que ayudan en el mejoramiento de la autorregulación del aprendizaje del grado sexto y séptimo del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Orocué.

Los resultados encontrados durante la aplicación de los instrumentos se sustentan de forma cualitativa y cuantitativa con los referentes teóricos de autores que aportan a esta investigación.

Conocer la relación de los componentes cognitivos y motivacional definidos en el proceso de autorregulación del aprendizaje, es un objetivo el cual una vez aplicada la encuesta se pudo notar que los estudiantes manifiestan motivación y entusiasmo, cuando se les habla de nuevas tecnologías, es por eso por lo que a la pregunta ¿Cree que utilizando herramientas tecnológicas actuales se le facilitaría más la comprensión de las temáticas? Los estudiantes respondieron los 50 respondieron afirmativamente, con respecto a la pregunta ¿Considera que sería importante la utilización de nuevas herramientas didácticas que faciliten la comprensión de los temas en la clase de matemáticas?; estos respondieron en un 100% SI, lo que muestra la necesidad apremiante de buscar soluciones que conlleven a la inclusión de herramientas TIC, en las aulas de clase. Es importante recalcar que los estudiantes llevan a cabo sus actividades educativas de formación, al igual que el acceso e inclusión frente a medios tecnológicos es precaria tanto en la institución educativa como en los hogares, pues mediante la observación e indagación se pudo conocer que las ayudas tecnológicas que permiten identificar nuevas formas de aprender, son escasas, lo que demuestra la existencia de brechas sociales, marcadas por el territorio, el nivel socioeconómico y el bajo presupuesto de los municipios para apoyar estas tecnologías..

Cuando se habla de autorregulación de aprendizaje se pueden relacionar factores como la autonomía y autoefi-

cia. En la encuesta a docente, se vieron muchos comportamientos de los estudiantes de los grados sexto y séptimo de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, del Municipio de Orocué, donde se pudo evidenciar que al analizar el comportamiento de los niños en el aula de clase en las tres secciones realizadas mediante la observación se pudo evidenciar que los estudiantes que participan de manera activa son aquellos que de una u otra manera les va bien en la materia, es como la constante una vez revisada y contrarrestada la información con las nota del grupo de estudiantes objeto de estudio, durante las clases observadas en el estudio se analizó o se evidencio que los niños en el aula de clase son muy pasivos en un 65%, de donde la mayoría se sientan en sus escritorios y hacen sus actividades de una manera propia, y así se comparte muchos con los compañeros que tienen a su alrededor, las actividades y ejercicio hecho durante las clases son realizados de una manera autónoma por los niños pero se refleja mucho sesgo en la mayoría en cuanto al no preguntar al docente sobre el desarrollo de sus actividades, no sé si exista temor a algunos factores o simplemente puede darse por entendido las temáticas que están tratando.

Durante las actividades de clase se ve claramente una clase monótona, muy magistral tradicional, a diferencia de que el docente es abierto a que los niños y niñas pregunten sobre dudas en los temas, pero esta participación y discusión que abre el docente, no es retomado por los estudiantes como una manera de contrarrestar información, resultados que sirven de base para la realización de los ejercicios y temas que se tratan en el aula de clase. La "lección magistral" es el método más frecuentemente utilizado en la enseñanza en las instituciones educativas, y es útil para lograr determinados objetivos, que ayuden en el cumplimiento de los programas académicos, y de la misma manera ayuda a facilitar información actualizada, bien organizada y procedente de

diversas fuentes (que pueden ser de difícil acceso para el estudiante), conocimientos, actitudes y valores, y resulta menos pertinente para la adquisición de destrezas, habilidades o procedimientos. Es decir, resulta útil para responder a objetivos declarativos y actitudinales, pero menos para los procedimentales. Este método es particularmente importante cuando se tiene un elevado número de alumnos en clase, (Cruz Tome, 1999).

Los estudiantes encuestados a la preguntas ¿Entendería las temáticas en la asignatura de matemáticas si se apoyara de una herramienta TIC para su explicación?, respondieron a esta de una manera muy activa, en el cual el 100% considera que lograr entender las matemáticas con el apoyo de las herramientas TIC y algunas de sus respuestas se resumen en los siguientes justificaciones del porqué:

1. Sería más didáctico llamaría más mi atención y así entendería más rápido.
2. Porque es otra opción de aprender las matemáticas y se facilitaría más el aprendizaje de las matemáticas gracias a las herramientas TIC.
3. Porque hay pasos que seguir con las tics. Estas son algunas de las respuestas dadas por los encuestados en el proceso de trabajo de campo realizado.

Saber qué motiva un estudiante a hacer sus actividades es saber qué paradigmas nuevos se desarrollan a nivel mundial, a los jóvenes actualmente les gustan mucho las tecnologías y su utilización lo cual los motiva a hacer sus tareas, proyectos y actividades, al tener la posibilidad de consulta en tiempo real.

Las TIC pueden ser un elemento motivador muy importante para los estudiantes actuales porque son un elemento relevante de su cultura, basada ahora más en la imagen, la rapidez, la simultaneidad, etc. En ese sentido, son un recurso que conecta bien con sus maneras de pensar y actuar. Muchos de estos elementos son comunes a la mayoría de los jóvenes y más donde es muy precaria la utilización de estos. Es evidente que entre los estudiantes existen desigualdades que se manifiestan en sus distintos niveles de motivación y que hay que atenderlas, de manera particular diversificando los recursos y estrategias a utilizar.

Nube de Palabras ¿Qué elementos TIC conoce?

Las herramientas TIC en la que los alumnos coincidieron fueron el Celular, Facebook, Computador, calculadora, tal y como se ve reflejado en la nube de palabras producto de la digitación de las frecuencias de la información plasmada por cada uno de los encuestados de forma física y que producto de eso se pudo determinar o concluir que los ele-

mentos TIC más conocidos por los niños y niñas de los grados sexto y séptimo de la Institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Orocué – Casanare, son los celulares, computador y existe una gran motivación frente al tema de las redes sociales (Facebook), se ve en los estudiantes muestran gran interés por la utilización de herramientas diferentes a las cotidianas que permiten lograr el dinamismo de las clase y con ello traiga consigo el entendimiento de las temáticas y que esto contribuya con el rendimiento académico de los estudiantes de estos grados.

Así mismo los estudiantes que hacen parte de la muestra, frente a las TIC generan procesos de autorregulación relacionadas con la autonomía y la proactividad, debido

a su marcado anhelo de utilizar de manera individual la Tablet y realizar las actividades propuestas mediante la observación durante la aplicación del instrumento y al cuantificar sus respuestas es evidente que existe un alto nivel de aceptación de las herramientas TIC, por parte de los estudiantes y haciendo el paralelo entre las Herramientas TIC

frente a los procesos de autorregulación del aprendizaje, es pertinente decir que el grupo de niños, que hicieron parte de esta investigación, son motivados por las TIC, lo cual aumentaría de manera significativa, el desempeño en el área de matemáticas, pues les permite a los estudiantes aventurarse a un mundo más allá de lo que pueden ver sus ojos en un municipio de Colombia, como lo es Orocué Casanare, mediante videos, juegos, acertijos etc., que reten su imaginación y desarrollen habilidades frente al área de matemáticas.

Las TIC, definitivamente promueven los procesos de autorregulación del aprendizaje, especialmente en su subcomponente motivación en los niños de los grados sexto y séptimo del colegio LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO del municipio de Orocué, para quienes resulta especialmente novedoso, pues debido a su ubicación geográfica, la brecha económica y social de los niños, especialmente de aquellos de comunidades indígenas como afrodescendientes, permite disminuir dicha brecha pues frente a una herramienta tecnológica como una tableta, con la que se aplicaron los instrumentos de evaluación todos los niños tuvieron acceso a esta herramienta, proporcionando un medio de igualdad a todos los alumnos, pues todos tuvieron la oportunidad de conocerlo, utilizarlo y hacer preguntas frente a su utilización.

Los estudiantes autorregulados son conscientes de la relación entre este proceso y el éxito académico. Así, cuando deben enfrentarse a diferentes tareas de aprendizaje



tienen clara la relevancia de su actividad e implicación personal para poder alcanzar los objetivos planteados, demostrando capacidad para definir sus propios objetivos; es decir, tienen conciencia de su papel como agentes de su propio proceso de aprendizaje, tanto a lo largo de éste como de cara a los productos finales, lo cual se favorece de manera amplia con elementos dinámicos, visuales, innovadores para estos niños, como YouTube, Facebook entre otros.

El estudio de los autores señalados durante el desarrollo del proceso investigativo, concluyó con premisas tan pertinentes tales como “ El ser humano filtra el entorno a través de sus sentidos, sobre todo de aquello que le interesa o lo motiva” Es muy valioso reconocer que la multietnia y multiculturalidad presente en los estudiantes encuestados más que una barrera es posible verla como una oportunidad de enriquecer los conocimientos y experiencias de los estudiantes al hablarles en términos que son conocidos para ellos, como por ejemplo realizando las operaciones matemáticas

formando conjuntos con elementos propios de cada cultura, nombres de flores, animales etc, lo cual les permite sentirse incluidos y permite a los otros estudiantes conocer y reconocer las realidades de sus compañeros, lo cual puede ser ampliamente enriquecido mediante la utilización de las TIC, lo cual representa innovación y la posibilidad de observar de manera gráfica realidades desconocidas para el municipio de Orocué y de sus habitantes, especialmente los niños que hacen parte del presente estudio.

Mediante los hallazgos que ha arrojado esta investigación la cual está enfocada inicialmente en la autorregulación como resultado de la utilización de las TICS, en el colegio y cursos escogidos, como muestra el trabajo de campo realizado, se hizo evidente que existen elementos mucho más amplios en un contexto escolar, específicamente en el municipio de Orocué Casanare, en donde existen elementos mucho más amplios y valioso que están presentes en cada uno de los estudiantes y que les permiten ver el mundo desde ópticas diversas, los cuales tienen que ver

con la pluriculturalidad, presente en esta comunidad educativa, en donde existen un amalgama de culturas, religiones, condiciones económicas, en donde están presentes niños de comunidades indígenas, quienes habitan resguardos o asentamientos en zonas rurales, quienes hacen un esfuerzo mayor para poder llegar a las aulas de clase, cansados de la caminata, lo cual influye en su estado de ánimo, al asistir a clases en horas de la tarde, al igual que otros pequeños de comunidades pobres afrocolombianas, al igual que otros niños, cuentan con mayores recursos de accesibilidad y condiciones económicas un poco más favorables al habitar la cabecera municipal.

Todo esto con el fin de encontrar soluciones que conlleven a la inclusión de herramientas TIC, en las aulas de clase. Es importante recalcar que los estudiantes llevan a cabo sus actividades educativas de formación, al igual que el acceso e inclusión frente a medios tecnológicos de manera precaria tanto en la institución educativa como en los hogares, pues mediante la observación e indagación se pudo conocer que las ayudas tecnológicas que permiten identificar nuevas formas de aprender, son escasas, lo que demuestra la existencia de brechas sociales, marcadas por el territorio, el nivel socioeconómico y el bajo presupuesto de los municipios para apoyar estas tecnologías.

Es evidente que más allá del uso de las TIC, se debe tener en cuenta que aunque cuantitativamente es claro el interés y el beneficio de la utilización de nuevas tecnologías en favor de la autorregulación y del aprendizaje en el área de matemáticas, es importante crear estrategias para que los estudiantes alcancen estas tecnologías, pues al existir 12 % de estudiantes que no han tenido la oportunidad de acercarse a medios tecnológicos, se debe propender por crear estrategias, de conectividad para esta población estudiantil, mediante la intervención de Organizaciones No Gubernamentales (ONG), Fundaciones, eventos para recolección de fondos etc. Todo esto



con el fin de implementar estrategias que conlleven a resultados que abran los ojos de estos pequeños a la inmensidad del mundo y de la información.

Las tecnologías de información y comunicación fomentan y respaldan los procesos de autorregulación y aprendizaje ya que generan motivación en los estudiantes y fomentan los procesos inmersos en la autorregulación tales como la planeación, el control volitivo y la autorreflexión. Así mismo los estudiantes se benefician de manera amplia frente a sus procesos académicos con la utilización y aprovechamiento de las TIC, pues les permite acceder al conocimiento mediante la comunicación con el mundo, mediante las TIC, aprendiendo mediante estrategias técnicas, de punta, avanzadas, a la par de la evolución del mundo y especialmente, en esta nueva realidad, de los estudiantes del mundo que no puedan acceder a las tecnologías informáticas para educarse sin ir presencialmente al aula, les permite alcanzar sus objetivos académicos y alcanzar las metas propuestas en el período de planeación.

Las herramientas TIC en la que los alumnos coincidieron fueron el Celular, Facebook, Computador, calculadora, tal y como se ve reflejado en la nube de palabras producto de la digitación de las frecuencias de la información plasmada por cada uno de los encuestados de forma física y que producto de eso se pudo determinar o concluir que los elementos TIC más conocidos por los niños y niñas de los grados sexto y séptimo de la Institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Orocué – Casanare, son los celulares, computador y existe una gran motivación frente al tema de las redes sociales (Facebook), se ve en los estudiantes muestran gran interés por la utilización de herramientas diferentes a las cotidianas que permiten lograr el dinamismo de las clases y con ello traiga consigo el entendimiento de las temáticas y que esto contribuya con el rendimiento académico de los estudiantes de estos grados.

...Las tecnologías de información y comunicación fomentan y respaldan los procesos de autorregulación y aprendizaje ya que generan motivación en los estudiantes y fomentan los procesos inmersos en la autorregulación tales como la planeación, el control volitivo y la autorreflexión...

Así mismo los estudiantes que hacen parte de la muestra, frente a las TIC generan procesos de autorregulación relacionadas con la autonomía y la proactividad, debido a su marcado anhelo de utilizar de manera individual la Tablet y realizar las actividades propuestas mediante la observación durante la aplicación del instrumento y al cuantificar sus respuestas es evidente que existe un alto nivel de aceptación de las herramientas TIC, por parte de los estudiantes y haciendo el paralelo entre las Herramientas TIC frente a los procesos de autorregulación del aprendizaje, es pertinente decir que el grupo de niños, que hicieron parte de esta investigación, son motivados por las TIC, lo cual aumentaría de manera significativa, el desempeño en el área de matemáticas, pues les permite a los estudiantes aventurarse a un mundo más allá de lo que pueden ver sus ojos en un municipio de Colombia, como lo es Orocué Casanare, mediante videos, juegos, acertijos etc., que reten su imaginación y desarrollen habilidades frente al área de matemáticas.

Las TIC, definitivamente promueven los procesos de autorregulación del aprendizaje, especialmente en su subcomponente motivación en los niños de los grados sexto y séptimo del colegio LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO del municipio de Orocué, para quienes resulta especialmente novedoso, pues debido a su ubicación geográfica, la brecha económica y social de los niños, especialmente

de aquellos de comunidades indígenas como afrodescendientes, permite disminuir dicha brecha pues frente a una herramienta tecnológica como una tableta, con la que se aplicaron los instrumentos de evaluación todos los niños tuvieron acceso a esta herramienta, proporcionando un medio de igualdad a todos los alumnos, pues todos tuvieron la oportunidad de conocerlo, utilizarlo y hacer preguntas frente a su utilización.

Los estudiantes autorregulados son conscientes de la relación entre este proceso y el éxito académico. Así, cuando deben enfrentarse a diferentes tareas de aprendizaje tienen clara la relevancia de su actividad e implicación personal para poder alcanzar los objetivos planteados, demostrando capacidad para definir sus propios objetivos; es decir, tienen conciencia de su papel como agentes de su propio proceso de aprendizaje, tanto a lo largo de éste como de cara a los productos finales, lo cual se favorece de manera amplia con elementos dinámicos, visuales, innovadores para estos niños, como YouTube, Facebook entre otros.

El estudio de los autores señalados durante el desarrollo del proceso investigativo, concluyó con premisas tan pertinentes tales como “ El ser humano filtra el entorno a través de sus sentidos, sobre todo de aquello que le interesa o lo motiva” Es muy valioso reconocer que la multietnia y multiculturalidad presente en los estudian-

tes encuestados más que una barrera es posible verla como una oportunidad de enriquecer los conocimientos y experiencias de los estudiantes al hablarles en términos que son conocidos para ellos, como por ejemplo realizando las operaciones matemáticas formando conjuntos con elementos propios de cada cultura, nombres de flores, animales etc, lo cual les permite sentirse incluidos y permite a los otros estudiantes conocer y reconocer las realidades de sus compañeros, lo cual puede ser ampliamente enriquecido mediante la utilización de las TIC, lo cual representa innovación y la posibilidad de observar de manera gráfica realidades desconocidas para el municipio de Orocué y de sus habitantes, especialmente los niños que hacen parte del presente estudio.

Mediante los hallazgos que ha arrojado esta investigación la cual está enfocada inicialmente en la autorregulación como resultado de la utilización de las TICS, en el colegio y cursos escogidos, como muestra el trabajo de campo realizado, se hizo evidente que existen elementos mucho más amplios en un contexto escolar, específicamente en el municipio de Orocué Casanare, en donde existen elementos mucho más amplios y valioso que están presentes en cada uno de los estudiantes y que les permiten ver el mundo desde ópticas diversas, los cuales tienen que ver con la pluriculturalidad, presente en esta comunidad educativa, en donde existen un amalgama de culturas, religiones, condiciones económicas, en donde están presentes niños de comunidades indígenas, quienes habitan resguardos o asentamientos en zonas rurales, quienes hacen un esfuerzo mayor para poder llegar a las aulas de clase, cansados de la caminata, lo cual influye en su estado de ánimo, al asistir a clases en horas de la tarde, al igual que otros pequeños de comunidades pobres afrocolombianas, al igual que otros niños, cuentan con mayores recursos de accesibilidad y condiciones económicas un poco más favorables al habitar la cabecera municipal.

Todo esto con el fin de encontrar soluciones que conlleven a la inclusión de herramientas TIC, en las aulas de clase. Es importante recalcar que los estudiantes llevan a cabo sus actividades educativas de formación, al igual que el acceso e inclusión frente a medios tecnológicos es precaria tanto en la institución educativa como en los hogares, pues mediante la observación e indagación se pudo conocer que las ayudas tecnológicas que permiten identificar nuevas formas de aprender, son escasas, lo que demuestra la existencia de brechas sociales, marcadas por el territorio, el nivel socioeconómico y el bajo presupuesto de los municipios para apoyar estas tecnologías.

Es evidente que más allá del uso de las TIC, se debe tener en cuenta que aunque cuantitativamente es claro el interés y el beneficio de la utilización de nuevas tecnologías en favor de la autorregulación y del aprendizaje en el área de matemáticas, es importante crear estrategias para que los estudiantes alcancen estas tecnologías, pues al existir 12 % de estudiantes que no han tenido la oportunidad de acercarse a medios tecnológicos, se debe propender por crear estrategias, de conectividad para esta población estudiantil, mediante la intervención de Organizaciones No Gubernamentales (ONG), Fundaciones, eventos para recolección de fondos etc. Todo esto con el fin de implementar estrategias que conlleven a resultados que abran los ojos de estos pequeños a la inmensidad del mundo y de la información.

Las tecnologías de información y comunicación fomentan y respaldan los procesos de autorregulación y aprendizaje ya que generan motivación en los estudiantes y fomentan los procesos inmersos en la autorregulación tales como la planeación, el control volitivo y la autorreflexión. Así mismo los estudiantes se benefician de manera amplia frente a sus procesos académicos con la utilización y

aprovechamiento de las TIC, pues les permite acceder al conocimiento mediante la comunicación con el mundo, mediante las TIC, aprendiendo mediante estrategias técnicas, de punta, avanzadas, a la par de la evolución del mundo y especialmente, en esta nueva realidad, de los estudiantes del mundo que no puedan acceder a las tecnologías informáticas para educarse sin ir presencialmente al aula, les permite alcanzar sus objetivos académicos y alcanzar las metas propuestas en el período de planeación.

En cuanto a los elementos de las TIC que ayudan al mejoramiento de las actividades de autorregulación del aprendizaje, podemos evidenciar de manera clara los tres elementos utilizados en la aplicación del instrumento, como fueron tabletas, office, Excel, al igual que es sumamente importante cualquier equipo que permita la comunicación y acceder a la información tales como computadores, celulares, tabletas, televisores inteligentes y por su puesto el internet, que es una herramienta fundamental para acceder a las diferentes opciones que ofrecen las TIC, para alcanzar todo tipo de cumplimiento de metas y necesidades, desde el aprendizaje de las matemáticas hasta la telemedicina.

Todo lo anterior lleva a preguntarse si ¿Todos los niños del colegio Luis Carlos Galán, del municipio de Orocué Casanare, deben recibir enseñanza de manera transversal, sin tener en cuenta sus necesidades y entornos socio-culturales particulares? al igual que surge la pregunta si ¿En este tiempo de pandemia, los estudiantes están recibiendo la educación que requieren para alcanzar las metas educativas, sin el acceso a los medios tecnológicos y de conectividad necesarios, al no asistir de manera presencial al colegio? Y Sobre todo ¿De qué manera la comunidad del municipio puede intervenir para proveer dentro de la institución educativa, las TIC, como elementos importantes para desarrollar procesos de autorregulación en sus estudiantes?

Referencias Bibliográficas

- Alberto, S. E., Alejandro, L. R., Mario, J. C., y Marcelo, C. B. (2016). La educación a distancia virtual: desarrollo y características en cursos de matemáticas. La educación a distancia virtual: desarrollo y características en cursos de matemáticas.
- Albornoz, C. (2009). Geogebra, mucho más que geometría dinámica. Madrid: Ra-Ma Editoria.
- Almenara, J. C. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo.
- Azevedo. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*.
- Barboza, E. C., Torres, J. M., y Núñez, J. A. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. Granada - España.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación de las ciencias sociales. Buenos Aires - Argentina: Norma.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas.
- Cano, J. M., Baños, A. d., y Santiago, E. G. (2018). Evaluación de autorregulación académica en estudiantes de psicología en modalidad en línea. Mexico D.F.
- Carneiro, D. R., Toscano, J. C., y Diaz, T. (s.f.). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid, España.
- Chiecher, T. I., y Gibelli, A. C. (2012). Autorregulación del aprendizaje en entornos mediados por TIC. Una propuesta de intervención en matemática universitaria de primer año. Cordoba - Argentina.
- Clavero, H., Salguero, R., Venegas, R., y Herrera, R. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana De Educación*.
- Cruz Tome, M. A. (1999). Materiales de trabajo para el taller sobre formación del profesor universitario en métodos y recursos docentes. Malaga: ICE.
- De la Fuente Arias, J. (2017). Autorregulación y procesos de aprendizaje. *Aula Magna* 2.0. [Blog]. Recuperado de: <http://cuedespyd.hypotheses.org/2878>
- Delgado, V., Hortigüela, D., Ausín, V., y Abella, V. (2018). El Blog como Instrumento de Mejora para la Autorregulación del Aprendizaje del Estudiante Universitario. España.
- Ernesto Panadero, J. A. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. Madrid España: ELSEVIER. Obtenido de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed-2014v20n1a2.pdf>
- Farias, D., y Pérez, J. (2010). Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. Vargas-Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. España.
- Gibelli, T. (2014). La investigación basada en diseño para el estudio de una innovación en educación superior que promueve la autorregulación del aprendizaje utilizando TIC. Viedma, Argentina.
- Hernandez, S. R., Fernandez, C. C., y Baptista, I. P. (2010). Metodología de la Investigación. Mexico D.F.
- Internacional, U. (2019). La importancia de la autorregulación. Mexico D.F. Obtenido de <https://mx.unoi.com/2015/09/23/la-importancia-de-la-autorregulacion/>
- Jacobson, y Archodidou. (2000). The design of hypermedia tools for learning: Fostering conceptual change and transfer of complex scientific knowledge. *Journal of the Learning Sciences*.
- Jonassen. (1989). Hypertext - hypermedia. Englewood Cliffs. Educational Technology.
- Mangus. (2017). Mangus. OVA.
- MinTic. (2019). MinTic.
- Núñez, J. C., Solano, P., Pienda, J. A., y Rosário, P. (2006). EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO COMO MEDIO Y META DE LA EDUCACIÓN. España: Papeles del Psicólogo. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827303.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los Diseños de Método Mixto en la Investigación en Educación: Una Experiencia Concreta. *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, N° 1, p15-29, ISSN: 1409-42-58. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Portillo, E. (2016). La importancia de las redes sociales. Obtenido de <https://www.innovacionate.com/sabias-que/116-la-importancia-de-las-redes-sociales.html>
- Porto, J. P., y Gardey, A. (2008). DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE. Obtenido de <https://definicion.de/aprendizaje/>
- Ramírez, R. B., y Guerrero, J. M. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. Mexico D.F.
- Romaní, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información.
- Rovimar, S. G., Hermelinda, T., y Currículo, S. G. (2010). Internet y matemáticas escolares. Caracas: Integra Educativa.
- Sampiere, R. H., collado, C. f., y lucio, P. b. (2010). Metodología de la investigación. Mexico: MC GRAW HIL.
- Universidad Autonoma de Mexico. (2018). ¿Qué son las TIC? Obtenido de <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque4/lasTIC>
- Zarceño, A. J., y Andreu, P. C. (2015). Las tecnologías, un recurso didáctico que fortalece la autorregulación del aprendizaje en poblaciones excluidas. Mexico D.F.
- Zimmerman, y Tsikalas. (2005). Can Computer-Based Learning Environments. *Educational Psychologist*.



Proponer la propia pedagogía:

reto sugestivo para los maestros

“Definir es destruir, sugerir es crear” (Stephane Mallarme)



Carlos G. Juliao Vargas

Magister en estudios sociales, políticos y económicos. Grupo de investigación “Innovaciones educativas y cambio social”- Uniminuto

Resumen

Se pretende responder a la cuestión: ¿qué se entiende por pedagogía y quién es pedagogo/a? desde la perspectiva de que todo maestro genera una “teoría práctica” como fruto de su quehacer educativo, pero que definir ese saber transferible que solo los

maestros producen requiere un ejercicio reflexivo y crítico que no siempre sabemos realizar. Se insta a que todo maestro desentrañe su teoría implícita, para revelarla, objetivarla, comprenderla, transformarla y transferirla si es el caso.

Palabras clave

Pedagogía – Educación – Maestro – Teoría práctica

Introducción

La educación es una acción/interacción social presente en todas las actividades de la vida personal y colectiva de las personas¹. Todas las culturas la han valorado, según sus contextos, a lo largo de la historia. Para el mundo actual adquiere un sentido sin precedentes, al caracterizarnos como sociedades del saber y la información, y al descubrir su importancia en el devenir cotidiano de personas, organizaciones y colectivos. Pero ¿quién puede investigar y generar conocimiento en educación? El pedagogo/a. Ahora bien, ¿qué se entiende por pedagogía y quién es pedagogo/a? Probablemente, pocos pueden responder con seguridad dado el carácter polisémico del concepto. ¿Cómo defender hoy nuestra propia pedagogía (y creo que hay que hacerlo) sin preguntarnos primero: ¿qué es la pedagogía?

Hay poca claridad sobre este concepto: se define sin distinguirla de educación. Etimológicamente, la palabra deriva del griego *paidos* (que significa niño) y *agein* (que significa guiar); por ende, podemos decir que pedagogo es quien se encarga de guiar/instruir a los niños. Pero aquí surge el primer problema: ¿ella no es también para los adultos? Al responder afirmativamente esta duda se creó otro término (andragogo/andragogía). Usamos el concepto pedagogía a veces de forma errada, y, por ende, su definición aún no es clara.

Por otra parte, el nacimiento de la pedagogía como disciplina ocurre a finales del siglo XVIII. Su cientificidad no era cuestionada, pero, algunos la consideraban articulada con la filosofía, mientras otros la asumían como sinónimo de educación. Dependiendo del autor la pedagogía era definida como ciencia, arte, saber o disciplina; en lo que si había acuerdo era en su objeto: la educación. ¿Dónde está el

problema? Creo que se debe a que “disciplina” responde a la idea de ciencia dominante (normativa y prescriptiva) exigiendo una contrastación empírica que en educación no se logra del todo pues tiene que contemplar la particularidad de cada cultura, sociedad o historia, e incluso de cada sujeto².

Continuando con la historia hallamos tres posturas, que dependen de la escuela a la que se adscriban. Según De los Ríos (2011), son las siguientes:

- a. Tradición alemana: La pedagogía es la *ciencia de la educación* que nace con los textos escolares didácticos de Comenio y Ratke. Se la entendió desde la distinción de Dilthey entre ciencias del espíritu y naturales. Se consolida como disciplina científica correlacionando la pedagogía humanista, las ciencias empíricas de la educación y la ciencia crítica educativa.
- b. Tradición francesa: El concepto de *ciencias de la educación* surge de la República del siglo XVIII, derivada de la Revolución francesa. Se consolida más tarde, a principios del siglo XX, basada en un modelo de observación y cuantificación científica del “hecho educativo”. Dado que se trata de un conjunto de disciplinas, con un mismo objeto de estudio (educación), la pedagogía se convierte en herramienta operativa de las ciencias de la educación.
- c. Tradición anglosajona-estadounidense: Como *teoría de la educación* se origina en las teorías curriculares, focalizándose en lo operativo y metodológico. La tradición anglosajona une, bajo el nombre de educación, la práctica y la disciplina que la estudia, concibiendo la necesidad de un discurso teórico y de una apuesta práctica.

La pedagogía emerge entonces como una meta-ciencia educativa o un super-saber social (Florez, 1994) que reconstruye los sentidos producidos por las disciplinas desde la perspectiva de formación del ser humano en un horizonte histórico-cultural determinado.

¿Qué es, entonces, esta pedagogía que no se deja definir?

Fabre (2002) señala que la pedagogía hoy se declina en tres sentidos: (a) Puede ser una “teoría práctica” de la educación, término prestado a Durkheim para designar una reflexión única sobre la acción educativa con fines de mejorarla; (b) esta reflexión educativa se puede formalizar en una doctrina (por ejemplo, las pedagogías de Freinet o Montessori) que surge del enfoque anterior al ser sistematizado; (c) por extensión, también puede ser, en el lenguaje cotidiano, el arte de educar o enseñar de cada maestro (decimos que es buen pedagogo). Propongo, en este texto, ocuparnos del primer sentido (el más interesante ya que los otros dos se desprenden de él) para identificar en qué se relaciona lo que podemos hacer como maestros, visto como un desarrollo de teorías prácticas. Y asumo, de entrada, la descripción que hice de ella en mi obra *Una pedagogía praxeológica* (2014):

Lo que podemos señalar para nuestros propósitos, y en lo que parecen estar de acuerdo la mayoría de los teóricos es que la pedagogía es un saber del maestro acerca de su práctica o quehacer educativo que, por una parte, intenta orientarla y, por otra, pretende reflexionar y aprender desde y sobre ella. Se trataría, entonces, de un cuerpo de conocimientos de diversas procedencias (filosofía, sociología, psicología, política, etc.) que, a su vez, se nutre, en un proceso reflexivo, de la propia práctica educativa - que es siempre una práctica interactiva-, y del diálogo de la misma con las diversas disciplinas que intervienen en el quehacer educativo. Ese cuerpo de conocimientos lo podemos tematizar como un campo disciplinar y profesional, como una teoría práctica. Esta perspectiva considera al maestro como un investigador que ejerce su trabajo de modo crítico y autónomo, es decir, como un auténtico pedagogo, lo que requiere una formación praxeológica que le permita el surgimiento y desarrollo de procesos de reflexión en y sobre la práctica. Definimos entonces la pedagogía como *teoría de la acción educativa*, en el sentido de una disciplina praxeológica (pp. 57-58).

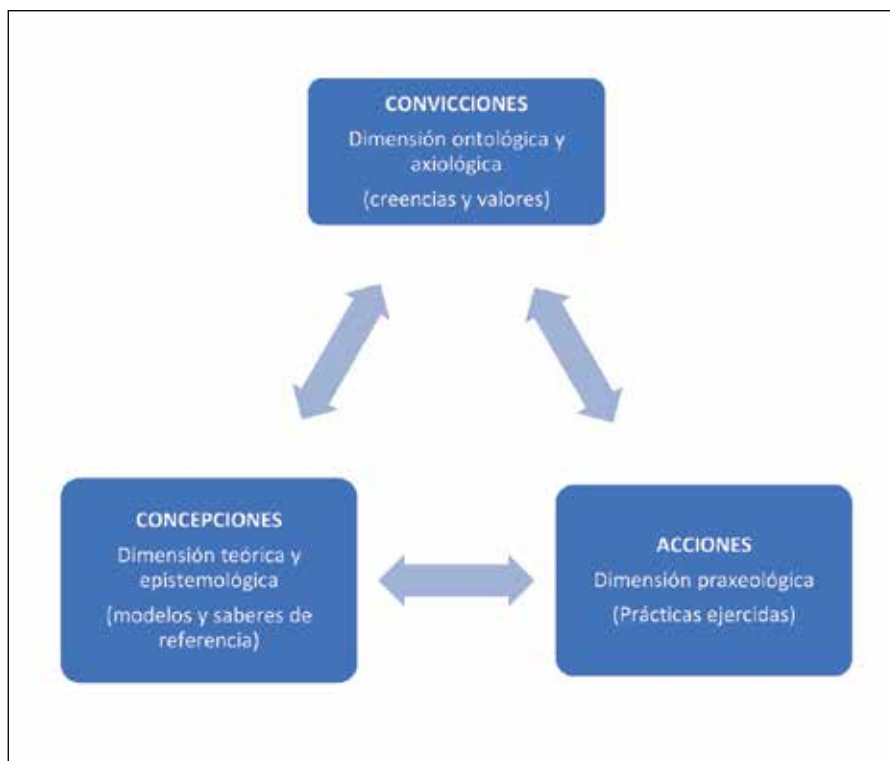
Con esto quería decir que la pedagogía es una teoría práctica, al tiempo reflexiva y prospectiva (y no tanto prescriptiva), y, por ende, orientada hacia el utópico futuro y no tanto al quehacer presente.

La pedagogía como teoría práctica: una definición esclarecedora

La pedagogía sería, según esta concepción, una teoría, fundada en una experiencia educativa de cada maestro, orientada a la acción, cuya función es transformar la propia práctica formativa. El autor de tal “teoría práctica” sería un maestro profesional (un práctico) que se convierte en un teórico de su acción con el fin de mejorarla. Y eventualmente, puede ofrecer su teoría a los demás. Insisto, desde Houssaye en este punto: en pedagogía, es la misma persona quien practica y teoriza. De ahí su afirmación sobre la complejidad de ese monstruo conceptual que es el término “teoría práctica” aplicado a la pedagogía: “el involucramiento mutuo y dialéctico de la teoría y de la práctica educativa por la misma persona, sobre la misma persona. El pedagogo es un práctico-teórico de la acción educativa” (1993, pág.13). Ahora bien, creo que la idea del maestro como profesional reflexivo e investigador de su propia práctica no ha terminado de concretarse, aunque sí se ha ido perfeccionando a lo largo de la historia, por la insistencia en la relación que existe entre el oficio de maestro y la reflexión/investigación como actitud y competencia profesional.

La pregunta del pedagogo parte de su propia experiencia: ¿Cómo hacer (lo) mejor?

La respuesta que el maestro daría a su pregunta retorna praxeológicamente a su propia acción. Cuando la presenta a otros su teoría se presenta bajo la forma de un discurso, que contiene una narrativa de la experiencia articuladora de tres elementos, tan mezclados



que es difícil distinguirlos: (a) convicciones (valores), vinculadas a los propósitos que se tienen como maestro, (b) concepciones (teorías, modelos, saberes de referencia) y (c) acciones (prácticas que se asumen e implementan), conformando el triángulo pedagógico de todo maestro:

Las teorías prácticas típicas en el campo educativo son como las de un Pestalozzi, un Freinet, un Montessori, un Freire y ciertos movimientos pedagógicos. Podemos extrapolar y pensar que muchos profesionales de la educación (maestros, directivos; también padres de familia) ejercen como pedagogos que generalmente desarrollan su teoría práctica sin hablar de ello, sin escribirlo ni transmitirlo. Así se pierden por millares las pedagogías porque tenemos dificultades para socializar, entre nosotros, nuestra investigación y nuestras creaciones. Y, por lo tanto, hacerlas (re) conocer.

El pedagogo (maestro): un teórico de su práctica

La pregunta del maestro, como investigador pedagógico (¿cómo hacerlo mejor?), la mayoría de las veces surge

cuando hay un problema en el quehacer cotidiano. Un bloqueo personal o colectivo, cuando se trabaja al interior de una corriente pedagógica. A veces este ¿cómo hacerlo mejor? surge cuando brota una idea en nuestra cabeza: “¡Nunca más haré (mos) eso!”. Pero la pregunta inicial solo provocará un proceso investigativo cuando se convierta en: ¿Cómo puedo mejorar, con lo que sé (mis teorías, mis valores y mi práctica) y mis posibilidades de crear? Y cuando reconocemos, planteamos y construimos mejor la problemática hallada porque nos atrevemos a preguntar: ¿Qué debería cambiar? ¿Qué debemos buscar o inventar? Una reflexión que conducirá al pedagogo a mejorar el tejido de su triángulo personal, para lograr, después de tal o cual cambio, una nueva consistencia describible y argumentable, y tal vez, más adelante, nuevamente problematizable, y así dar lo mejor en el oficio de maestro. Porque “(...) la verdadera palabra del pedagogo es la *praxis*, porque los hombres actúan en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo. Y la educación tiene que ayudarlos a cumplir dicha tarea” (Juliao 2014, p. 142).

Insisto en las imperfecciones de la pedagogía, pues le son intrínsecas

Esa consistencia buscada nunca será perfecta; pero la imperfección de la respuesta del pedagogo es su mayor riqueza: su investigación y su creatividad nacen y renacen de sus sucesivos intentos por reducir la brecha que separa sus teorías, sus prácticas, sus valores, de acuerdo con los problemas, las pruebas y las tensiones que halla en sus acciones cotidianas. Las discrepancias entre la teoría y la práctica, las divergencias de perspectivas ideológicas, los debates y oposiciones entre actores de disímiles enfoques pedagógicos pueden generar confusión y ser percibidos como fuentes de incoherencia; en últimas, se trata de sortear la incoherencia entre el modelo educativo y las prácticas que lo concretan, así como de los procesos evaluativos de las mismas, poniéndolos al servicio del quehacer educativo. El auténtico pedagogo, sin embargo, en estas situaciones renueva su teoría práctica y, al hacerlo, (re)inventa los saberes pedagógicos que nacen de una reflexión sistemática, de una voluntad de búsqueda. Pero el maestro también puede teorizar esos descubrimientos o innovaciones que surgen más aleatoriamente, como la casualidad (encontrar lo que no buscábamos) o la adaptación (aplicar modelos foráneos a nuestros contextos). Y así el discurso del pedagogo parece fuera de sintonía con su actuación: el pedagogo no siempre dice lo que hace y a veces dice lo que no hace; a veces también lo hace mejor de lo que dice. Pero esta relación imperfecta entre decir y hacer no es un defecto, aunque si hay que mirar dentro de sí mismo para descubrir las propias resistencias:

Dicho de otra forma, pedagogo es aquel que educando a otros se pregunta cómo fue él educado, qué dolores y qué resistencia producían en su ser las incasantes intenciones de la educación. El ejercicio de la memoria se convierte en el factor determinante en la formación de un sujeto. Volver sobre sí y, a través de ello, descubrir la pregunta funda-

mental, constituye la esencia de la formación. De ahí que la experiencia y la capacidad se conviertan en el territorio de la formación y el tiempo en su principio de infinito (Juliao 2014 p. 207).

Un discurso que todavía hay que construir

Cuando ese trabajo no tiene éxito ¿qué debo cambiar a mi práctica? Hameline (2002) lo expresa así: “En un momento en que se socava al pedagogo ... ¿cómo seguir siendo pedagogo?” Si la envoltura mutua entre teoría y práctica siempre ha revelado relaciones complejas entre el decir y el hacer pedagógicos, la explicación de nuestra pregunta ¿cómo hacer (lo) mejor? se presenta en discursos ya no tan dominadores como los de ayer. El “He aquí como lo hice, luego así es que hay que hacerlo” de ayer se convirtió en “Así es como propongo (o proponemos) hacerlo mejor”. Porque sabemos que la forma de escribir y decir la pedagogía está en permanente cambio. Los maestros ya no sienten la necesidad de asustar para resaltar la singularidad de su investigación: sus propias teorías prácticas en eterna evolución,

el nuevo conocimiento pedagógico que siempre están construyendo. Esta nueva postura del pedagogo da más seriedad a la investigación educativa, pero, paradójicamente debilita su reputación. Si ayer nos burlábamos de la fe de carbonero de los pedagogos en su quehacer educativo, hoy escuchamos estos reproches: “El pedagogo ya no lucha como antes”. O “¡Los maestros cambian y cambian sus propuestas de acción!”. Prueba de que la búsqueda pedagógica aún no se entiende como una mejora deseada y construida permanentemente para actuar mejor.

¿Cómo definir el saber transferible que solo los maestros producen?

Seamos claros: la teoría práctica desarrollada por un maestro incluye, en el polo de su conocimiento, saberes de referencia múltiples, como los de las ciencias humanas y sociales, y en particular de las ciencias educativas; pero éstos, incluso si son numerosos, nunca bastan para actuar pedagógicamente bien. Es por eso por lo que el pedagogo genera saber nuevo y único,



que satisface las necesidades de su acción y de fundarla y explicarla coherentemente.

Nacidos de la confrontación con el obstáculo, marcados por la experiencia, estos saberes pedagógicos existen siendo a la vez: (a) pragmáticos: se trata de “factibles” diversos (métodos, procesos, dispositivos); (b) críticos: sugieren renunciar a prácticas anteriores; (c) políticos, pues dibujan alternativas; y (d) hermenéuticos: dado que explican sus desafíos. Estos saberes hoy en día tienen dificultades para ser reconocidos como conocimiento transmisible, porque aún tenemos dificultades para reconocerlos si no nacieron de un proceso de investigación científica y su validación no depende de procedimientos de control objetivables, pues los saberes de la pedagogía y las teorías prácticas que los incluyen deben *aprobarse*, tanto como probarse. Pero solo pueden probarse probándose a sí mismos.

Hay que aceptar que las ciencias no tienen la exclusividad del conocimiento, pues entre lo racional y lo irracional, hay espacio para lo razonable, una razón práctica que no puede reducirse solo a la razón científica. Y si bien no todos escribimos como los grandes pedagogos de la historia, muchos de nosotros somos pedagogos. Al menos en potencia. ¿Acaso no tratamos siempre de hacer coherente el tejido de nuestro pequeño triángulo pedagógico, al menos para nosotros mismos?

Concluyendo provisoriamente lo que no se puede concluir del todo

Para comprender bien lo aquí planteado, se requiere transformar la razón epistémica cimentada a lo largo de la historia, e incorporar los nuevos saberes que hoy van surgiendo, muchos de ellos fruto de las teorías prácticas de los maestros; eso significa admitir que:

- Toda praxis educativa incluye una teoría, normalmente implícita, que la fundamenta;
- Cada maestro tendrá que desarrollar su teoría implícita, para revelar, objetivarla, comprenderla, transformarla y transferirla si es el caso;
- Las prácticas educativas podrán ser mejoradas y transformadas desde la comprensión de las teorías implícitas (presupuestos, valores, propósitos) que las sostienen y de las condiciones históricas y contextuales de su desarrollo;
- La práctica, como acción sociohistórica e intencional, está en permanente proceso de reconfiguración; es decir, hay que asumirla con compromiso social crítico;
- Corresponde a la pedagogía, como teoría práctica, ser la interlocutora hermenéutica de las teorías implícitas en la *praxis*, y, asimismo, mediar su posible transformación, con fines emancipatorios.
- También corresponde a la pedagogía ser la disciplina que convierta el sentido común pedagógico (el arte intuitivo presente en la *praxis*) en actos sistemáticos, desde los valores educativos, socialmente pertinentes, para una comunidad concreta.

La pedagogía, comprendida así, supera la histórica dualidad entre ser arte o ciencia educativa, para convertirse en aquella disciplina que transforma el arte educativo (el saber-hacer práctico intuitivo) en acción educativa razonada, proyectada e intencional. Ello significa que asumimos que la práctica educativa contiene acciones artesanales, espontáneas, intuitivas y creativas, que se van convirtiendo, praxeológicamente, en acciones reflexivas, afirmadas en teorías, fundadas mediante críticas, autocríticas y perspectivas de desempeño. Así, en el quehacer educativo, convive lo artís-

tico con lo científico, expresado mediante la dinámica existente entre el ser y el hacer; entre el pensar y el realizar; entre el poder y el querer realizar.

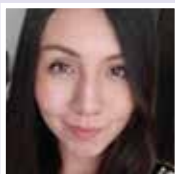
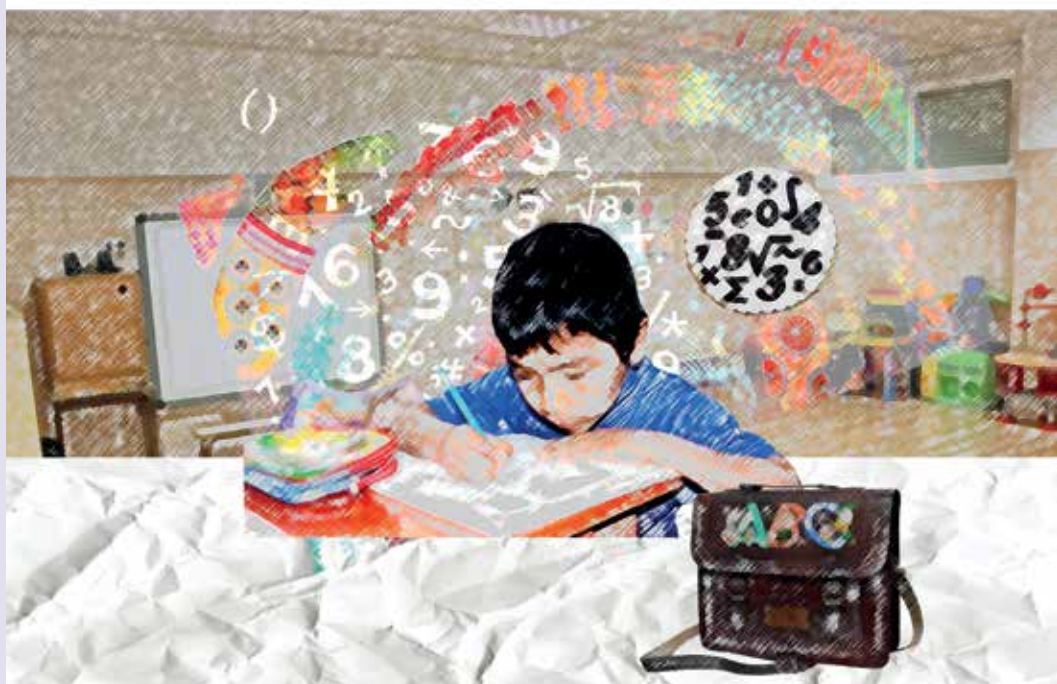
Referencias

- De los Ríos, A. (2011). “Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando históricamente la Educación Especial en América Latina”. *Revista RUEDES. Red universitaria de Educación Especial*. 1(1), 3-21.
- Fabre, M. (2002). “Existe-t-il des savoirs pédagogiques?” en J. H. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline y M. Fabre. *Manifeste pour les pédagogues*. Paris: ESF, pp. 99-124.
- Florez-Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Houssaye, J. (dir.) (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Juliao, C.G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Uniminuto.
- Juliao, C.G. (2017). *La cuestión del método en pedagogía praxeológica*. Bogotá: Uniminuto.

Referencias

- Quiero aclarar que asumo que “educación” también es un término ambiguo; por eso no conviene partir de la pregunta ¿qué es la educación?, sino de esta otra: ¿cómo usamos la palabra “educación”? Y así se pueden decir muchas cosas sobre ella: que denota hechos sociales e interacciones (maestros enseñando y aprendices, proceso interactivo-formativo, instituciones escolares, currículum, dispositivos didácticos, edificios, plataformas tecnológicas, normatividad jurídico-administrativa, etc.), es decir, que es una realidad histórico-social, que supone una disciplina que estudie dichos hechos; para nosotros, esa es la pedagogía.
- A la pedagogía se la asoció con el saber-hacer. Es decir, se consideró como una disciplina práctica; por ende, algunos consideraron que no era del todo una ciencia. Poco a poco la pedagogía se fue desacreditando; hoy en día los arrebatos eurocéntricos y la tradición estadounidense, la consideran como una ciencia no experimental.
- Esta idea puede completarse con lo que planteo en el capítulo 2 de mi libro *La cuestión del método en pedagogía praxeológica* (2017, pp. 55-92).

INTERVENCIÓN EN EL AULA PARA LA **COMPRENSIÓN** DE LA ESTRUCTURA **ADITIVA** DE LOS **NÚMEROS** ENTEROS NEGATIVOS



Nicolle Johana Gómez Rodríguez

Licenciada en Matemáticas y Estadística
Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia



Omaid Sepúlveda Delgado

Doctora en Educación, Magister en
ciencias Matemáticas, Licenciada en
Matemáticas, Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

Resumen

Se presenta una experiencia de aula, donde se realiza el diseño de un análisis didáctico para la enseñanza y aprendizaje de la estructura aditiva de los números enteros, el cual parte de la revisión a los obstáculos epistemológicos y de los fenómenos que dieron inicio a este objeto de estudio. En este trabajo se toma como marco teórico al análisis didáctico para los procesos de instrucción y como metodología se toma la Investigación-acción para el cumplimiento del objetivo general: Caracterizar los conocimientos matemáticos que debe poseer el profesor, para diseñar e implementar el análisis didáctico para enseñar el objeto de los números enteros negativos en forma idónea.

En este sentido, se puede afirmar que el diseño del análisis didáctico aportó a una enseñanza idónea del objeto

matemático, permitiendo que los estudiantes de grado sexto solucionaran las tareas con éxito, consiguiendo caracterizar los conocimientos necesarios que debe poseer el profesor de matemáticas.

Palabras clave

Números enteros; análisis didáctico; sistemas de representación; enseñanza idónea; aprendizaje.

Introducción

En la enseñanza y el aprendizaje de los números enteros, en especial para los problemas relacionados con la estructura aditiva, se siguen presentando diversas dificultades en el aula: en este aspecto, dando una mirada a sus obstáculos epistemológicos que aún en la actualidad se siguen reproduciendo

en la orientación de este objeto matemático, se ve la necesidad de identificar los conocimientos necesarios que requiere el profesor para una enseñanza idónea de tal manera que se superen las dificultades y errores que se cometen por los estudiantes y por los mismos profesores. En este sentido, en el proceso de estudiar y comprender la enseñanza y el aprendizaje de la estructura aditiva de los números enteros, surgió la necesidad de realizar en primer lugar, un análisis didáctico como se propone en Rico (2013), donde se hace uso de los sistemas de representación de Duval (1999).

Este análisis comprende la realización de: el análisis de contenido, análisis cognitivo, análisis de instrucción y evaluativo, para organizar la práctica pedagógica en el aula, para la enseñanza de la estructura aditiva de los números enteros buscando también identificar los elementos que pueden llevar a caracterizar los conocimientos que debe tener un profesor en la enseñanza del objeto matemático en estudio, buscando la idoneidad didáctica.

Para el desarrollo del estudio, se realiza una investigación con un enfoque cualitativo, bajo un tipo investigación acción debido a que, “la práctica del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, en donde el docente aprende a enseñar, interviene para facilitar y no para imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, así como también, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión” (Elliott, 1990). La investigación siguió las etapas de planeación, acción y evaluación.

Como resultado de la experiencia en el aula, se puede afirmar que el diseño del análisis didáctico aportó a una enseñanza idónea de la estructura aditiva de los números enteros brindando los elementos necesarios al profesor de matemáticas para planear, organizar e implementar las tareas, permitiendo que los estudiantes de grado sexto lograran superar los errores previstos y no previstos encontrados en el proceso, apoyándose en el uso de los

sistemas de representación en cada tarea, consiguiendo caracterizar los conocimientos necesarios que debe poseer el profesor de matemáticas.

Marco teórico

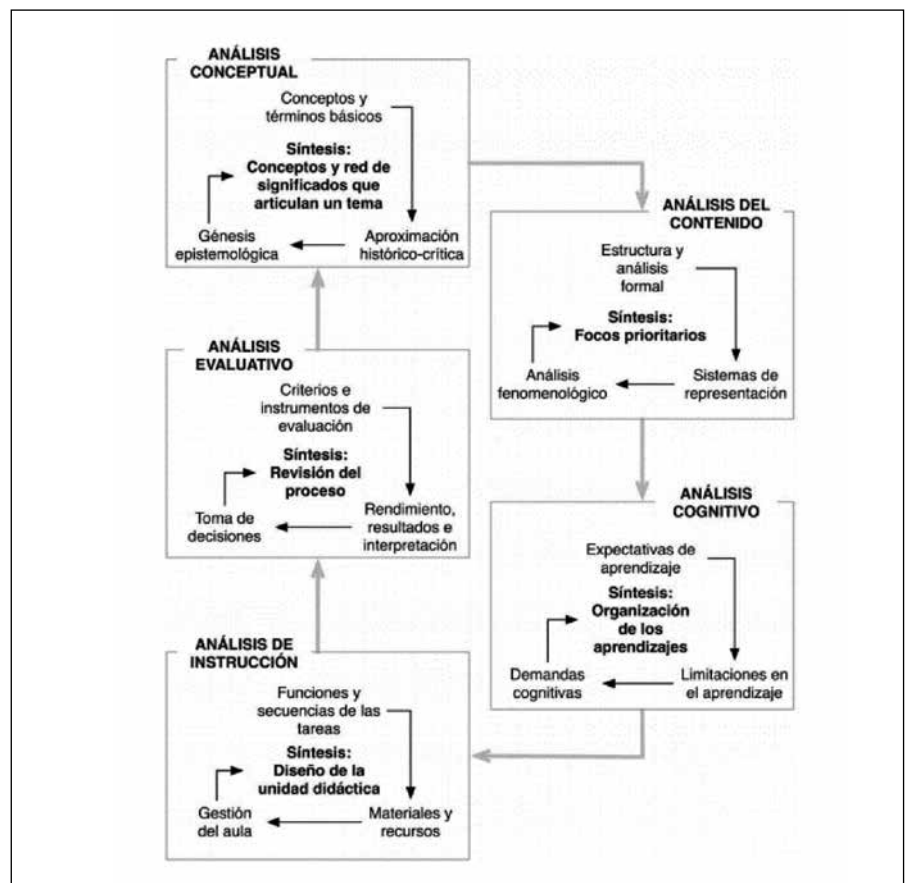
En el análisis didáctico se realiza un estudio de todos los aspectos que tienen que ver con la enseñanza de la estructura aditiva de los números enteros, partiendo desde un análisis de contenido, pasando a un análisis cognitivo, luego un análisis de instrucción y por último el análisis de actuación para el diseño e implementación de la unidad didáctica. En la figura 1 se observa el ciclo y la estructura del análisis didáctico de Rico (2013). Respecto a la teoría en los sistemas de representación, se tienen en cuenta los sistemas de representación simbólico, verbal, gráfico y manipulativo para apoyar al diseño e implementación de la unidad didáctica, debido a que es importante

el uso de varios sistemas de representación para que los estudiantes comprendan la adición y sustracción de los números enteros.

Asimismo, para realizar el análisis didáctico se trabajan los registros de representación semiótica de Duval (1999) y los tipos de problemas aditivos (Vergnaud, 1990), de los cuales a continuación se realiza una breve descripción.

Como último componente que apoyó al diseño del análisis didáctico, se trabajan los tipos de problemas aditivos según lo propone Vergnaud (1990), que corresponden a: la composición de dos medidas en una tercera; la transformación (cuantificada) de una medida inicial en una medida final; la relación (cuantificada) de comparación entre dos medidas; la composición de dos transformaciones; la transformación de una relación y la composición de dos relaciones.

Figura 1. Estructura y ciclo del análisis didáctico



Nota. Tomado de Rico (2013)

La relación de los componentes mencionados se evidencia en el diseño de las tareas de la unidad didáctica para el análisis de instrucción, debido que, al pensar cada tarea, se determinó el tipo de problema aditivo al que correspondía, los obstáculos epistemológicos que respondía, los errores posibles que el estudiante puede cometer y los registros de representación utilizados en la comprensión del fenómeno con el que tenían relación. En este sentido se establece o propone un posible camino o ruta de aprendizaje que el estudiante según las capacidades utilizadas en la solución de las situaciones problemas diseñadas, utilice para dar solución a cada tarea.

En cuanto a los obstáculos epistemológicos, se entienden como aquellos obstáculos que se pueden perseguir a través de la historia de las matemáticas y la comunidad matemática de un determinado período ha tenido que apropiarse de él y es consciente de la necesidad de superarlo Cid (2015). En este caso, el rechazo evidente del obstáculo, la ruptura epistemológica con la concepción anterior, forma parte del saber matemático actual. Los obstáculos epistemológicos analizados por Cid (2015) que se tienen en cuenta para el análisis didáctico corresponden a:

- Dificultad para dar sentido a las cantidades negativas aisladas (aportación de Glaeser)
- Dificultad para unificar la recta real
- La ambigüedad de los dos ceros.
- Deseo de un modelo unificador
- Los sustraendos como objetos intermedios de cálculo algebraico
- Las cantidades negativas como solución de las ecuaciones

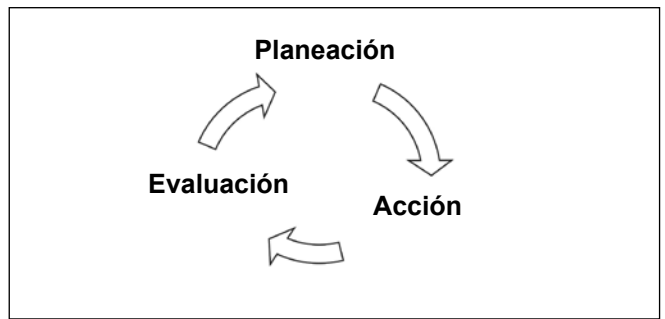
Metodología

El tipo de investigación-acción aporta de manera significativa al proceso de intervención en el aula, ya que, según Elliott (1990), la práctica del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, en donde el docente aprende a enseñar y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no para imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión.

En este mismo sentido, Hernández (2014) expresa que “La finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculada a un grupo”. (p.498). Por lo tanto, la investigación-acción favorece en la intervención propuesta, la cual busca un cambio, el cual se verá reflejado en una enseñanza que pretende la idoneidad para la comprensión de los números enteros, gracias al análisis didáctico que permitió la implementación de la unidad didáctica con estudiantes de grado sexto.

Para llevar a cabo esta investigación se siguió el esquema de las etapas como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Etapas de investigación-acción



Nota. Adaptado de Elliott (1990)

Resultados y discusión

Según la metodología propuesta y el marco teórico descrito, en la etapa de planeación se identificó el problema con base en el estudio de los obstáculos epistemológicos de la estructura aditiva con números enteros y los distintos problemas aditivos que intervienen en la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1990).

En la etapa de acción se realizó el análisis conceptual, de contenido y cognitivo para adquirir los elementos necesarios para el análisis de instrucción, en el cual inicialmente se aplicó una prueba diagnóstica para determinar las actividades cognitivas de tratamiento y conversión de las representaciones semióticas iniciales que usan los estudiantes, así como también los errores que cometen los estudiantes en los conceptos previos a la estructura aditiva de los números enteros. En esta etapa se obtuvo como resultado que la mayoría de estudiantes en la solución de la situación de la actividad diagnóstica solo se apoyaron en el sistema de representación simbólico y verbal como se evidencia en la figura 3 y en la figura 4 en la solución del estudiante E.

Figura 3. Solución del estudiante E

Grupo	Acti N°1		Acti N°2		Puntajes		Resultado
	Puntos favor	Puntos contra	Puntos favor	Puntos contra	Acti N°1	Acti N°2	
5	6	0	0	7	+6	-7	-1
6	2	4	4	6	-2	-2	-4
7	6	0	7	2	+6	+7-2	+11
8	2	7	4	5	-5	+4-5 -1	-6

Figura 4. Solución del estudiante E

4. RTA: El grupo que obtuvo mayor puntaje es el 7 por que los puntos a favor son mayores que los puntos en contra.

También, la mayoría de los estudiantes incurrieron en el error de no asociar las palabras como “puntos a favor” como cantidades positivas y “puntos en contra” como cantidades negativas lo cual provoco error en la solución de sumas y restas para dar el puntaje final como se evidencia en la figura 5, en la solución del estudiante D.

Figura 5. Solución del estudiante C

Grupos	Actividad 1		Actividad 2		Puntaje		Puntaje Final
	Puntos a Favor	Puntos en Contra	Puntos a Favor	Puntos en Contra	1	2	
5	6	0	0	7	6	-7	-1
6	2	4	4	6	-2	-2	-4
7	6	0	7	2	6	5	11
8	2	7	4	5	5	1	-6

Asimismo, se diseñaron las cuatro tareas de la unidad didáctica para estudiantes de grado sexto, las cuales están enmarcadas en los estándares básicos de competencias matemáticas, (MEN, 2006), las tareas se titulan: La temperatura de Duitama, Tengo y debo, El patinador, y El domiciliario en tiempos del covid-19. Cada tarea se desarrolló en una sesión de 70 min, las cuales se llevaron a cabo por videollamada por medio de la plataforma Google Meet, por la actual situación de no presencialidad en los colegios públicos y privados debido a la emergencia sanitaria, COVID-19.

En cada sesión de clase se inició con la contextualización de las tareas, relacionando al estudiante con el fenómeno matemático que está en cada tarea implícitamente y brindando las instrucciones necesarias para la solución. Seguidamente, se realizó trabajo individual de los estudiantes, para que se enfrentaran a la solución de las dificultades encontradas, luego se permitió la socialización en grupos, donde cada estudiante evidencia el camino o los caminos de aprendizaje que le permitieron dar solución a la tarea y así poder unificar respuestas o brindar argumentos a la solución dada. Luego de este proceso, se dio la solución correcta de la tarea por parte de la profesora y se finaliza cada sesión de clase con la entrega de evidencias fotográficas de lo que se hizo y se escribió utilizando la plataforma Classroom y el diligenciamiento del diario del estudiante el cual se aplicó como formulario de Google para poder recoger la autoevaluación y evaluación de cada tarea.

En la etapa de evaluación se realizó el análisis de actuación o evaluación, en donde se analizó la información recolectada en las grabaciones de la clase, el diario del estudiante, el diario del profesor, la parrilla de observación y el análisis de cada una de las tareas con la rúbrica de evaluación, en la cual se obtuvieron resultados progresivos al transcurrir el desarrollo de cada una de las tareas.

Se tendrá como referencia el análisis de la tarea Tengo y debo, en la cual los estudiantes respondieron de manera

esperada y satisfactoria por el apoyo de las fichas bicolors y la tabla para realizar sumas y resta de los números enteros lo cual facilitó el desarrollo de las diferentes situaciones, como se muestra en la figura 6, del trabajo realizado por el estudiante A.

Figura 6. Solución del estudiante A



Del análisis de esta tarea se evidenció que la mayoría de los estudiantes consiguieron la solución siguiendo el camino o ruta de aprendizaje propuesto inicialmente sin intervención alguna de la profesora, es decir, los estudiantes primero identificaron los datos relevantes, transformaron dicha información dentro del mismo registro y de un registro a otro, plantearon la operación apropiada, realizaron la operación con el uso del sistema de representación manipulativo (Fichas bicolors), simbólico (Expresión aritmética) y gráfico (Recta numérica), también realizaron cálculos mentales y por último validaron la respuesta con la socialización por grupos.

En la figura 7, se observa como el estudiante G parte del enunciado, registro verbal, luego representa dicha situación en la tablilla con ayuda de las fichas bicolors, sistema de representación manipulativo, del cual transforma a una expresión aritmética, sistema de representación simbólico y por último llega a la transformación del registro verbal escrito y oral en la socialización.

Figura 7. Solución tarea 2 del estudiante G



Asimismo, se enfrentaron a diversas dificultades que los llevaron a cometer varios errores previstos como hacer mal uso de las palabras clave, cambiar el orden de los números para efectuar la operación, suponer que en la sustracción el

minuendo es mayor que el sustraendo y errores no previstos como el interpretar la resta de números negativos como la acción de quitar el sustraendo al minuendo, como se evidencia en la parrilla de observación (Figura 8) del grupo 2 de los estudiantes D, E y F.

Figura 8. Parrilla de observación del grupo 2

Grupo 2	Camino de aprendizaje		Errores previstos	Errores superados	
	Capacidad	Se utiliza		Si	No
Estudiante D	C ₈	✓	E ₁	✓	
	C ₁	✓	E ₃	✓	
Estudiante E	C ₂	✓	E ₄	✓	
	C ₆	✓	E ₅	✓	
Estudiante F	C ₄	✓	E ₇	✓	
	C ₃	✓	E ₈		✓

Nota. Elaboración propia

Es importante mencionar que en el análisis que se realizó a las grabaciones de clase, a la parrilla de observación y al diario de clase obtenidos en el desarrollo de cada una de las tareas, se evidenció que los estudiantes superaron los errores al debatir con sus compañeros de grupo las respuestas encontradas para llegar a una respuesta en común, la cual socializaron con el resto de los compañeros y fueron validadas o corregidas por la profesora cuando se realizó el desarrollo final de la actividad.

Conclusiones

El análisis didáctico que se realizó fue fundamental para el diseño e implementación de la unidad didáctica que contenía 4 tareas con situaciones en contexto, para lograr caracterizar los conocimientos matemáticos que debe poseer el profesor, para enseñar el objeto de los números enteros negativos en forma idónea.

Cada una de las tareas requería el planteamiento de los estándares básicos que respondía, los posibles errores previstos, los obstáculos epistemológicos con los que se relaciona, el tipo de problema aditivo al que corresponde, los registros de representación que están inmersos para la solución, el fenómeno al que corresponde y el camino o ruta de aprendizaje que se plantea para llegar a la solución exitosa, elementos necesarios para poder analizar y llevar la enseñanza garantizando un aprendizaje satisfactorio de la estructura aditiva de los números enteros.

Del análisis realizado a la implementación de la unidad didáctica, se puede concluir que las actividades cognitivas de tratamiento y conversión más utilizados por los estudiantes que facilitan la comprensión de la estructura aditiva de los números enteros son: pasar del registro verbal al simbólico, apoyándose en la mayoría de las tareas del sistema

de representación gráfico con la recta numérica y en algunas ocasiones del sistema de representación manipulativo con las fichas bicolores.

También los errores más comunes que cometieron los estudiantes en el desarrollo de las tareas asociados a los problemas aditivos fueron, hacer mal uso de las palabras clave, uso incorrecto de la recta numérica para realizar las operaciones, cambiar del orden de los números para efectuar la operación como en el conjunto de los naturales y utilizar inadecuadamente la ley de signos.

Además, los obstáculos epistemológicos que aún se siguen reproduciendo en este grupo de estudiantes y que generan dificultades en la solución de problemas aditivos son, Dificultad para dar sentido a las cantidades negativas aisladas, Dificultad para unificar la recta real y el Tomar los sustraendos como objetos intermedios de cálculo algebraico.

Asimismo, se puede concluir que, al realizar un análisis exhaustivo de contenido, cognitivo y de instrucción se adquiere un conocimiento propio del profesor de matemáticas, el cual se tiene que organizar y planear para poder diseñar e implementar tareas que aporten al aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido el docente tiene que tener conocimiento del objeto matemático en estudio desde su génesis: lo cual aporta información en primera instancia sobre los obstáculos epistemológicos que aún en la actualidad siguen generando obstáculos en el aula, así como de los diferentes tipos de problemas aditivos que se pueden encontrar en las situaciones problema para guiar de la mejor manera su solución, también de los sistemas de representación y de las transformaciones entre ellos que apoyan la solución exitosa de las tareas, sobre todo garantizando la comprensión del objeto matemático.

Referencias

Cid, E. (2015). *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los números negativos*. (Tesis Doctorado). Universidad de Zaragoza.

Duval, R. (1999). Registros de representación, comprensión y aprendizaje. En, *Semiosis y pensamiento humano* (pp. 25-80). La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación Mc Graw Hill*. Interamericana Editores.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas. En, *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. (pp.46-95). MEN.

Rico, L. (2013). El método del análisis didáctico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 11-27.

Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2), 133-170.



Alba Lucía González Londoño

Magister en Educación con enfoque en investigación y énfasis en didácticas de las Ciencias Sociales, de la U.T.P. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano- de la U.C.P. Maestra investigadora CEID-SER. Secretaria comisión de DD.HH.-SER. Red de veedurías RED ver eje cafetero. Coordinadora de DD.HH. Comité cívico de Dosquebradas.



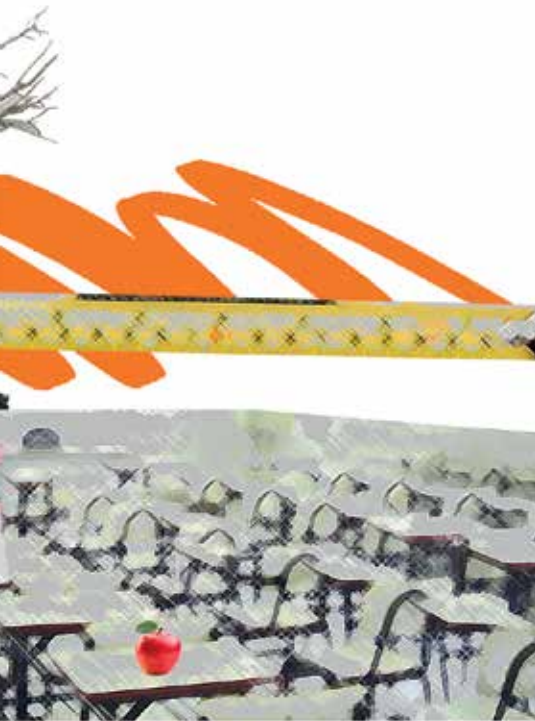
El maestro y la maestra como sujetos éticos y políticos

El espacio del CEID y de los círculos pedagógicos en su agenciamiento y empoderamiento

El ser humano se va constituyendo como sujeto moral y sujeto ético y político en los diferentes espacios donde interactúa con su contexto socio cultural y es precisamente desde la socialización con los demás y con el entorno, donde se da su formación como sujeto político desde el desarrollo de su pensamiento, analítico, reflexivo, crítico, y autónomo.

Es el maestro y la maestra quienes a través de un proceso dinamizador proporcionan, en su práctica pedagógica al estudiante el espacio para desarrollar los aprendizajes sociales que solo

se dan en la interacción con los demás en el territorio escolar y comunitario; el cual se ve afectado cuando hay una crisis como la que atraviesa actualmente el mundo por la pandemia del covid19 y a raíz de esa circunstancia las dinámicas de interacción social se afectan por el distanciamiento físico que se contempla desde la comunidad científica como protocolo para evitar posibles contagios y con ello se da una variación en la interlocución e interacción con el otro la cual se realiza de manera temporal con ayuda de los medios tecnológicos.



Es en estos espacios donde el estudiante al socializar con los demás construye su identidad y va desarrollando su autonomía; lo que le permite ser reflexivo y crítico frente a situaciones que se presentan en su medio social y cultural. Las pedagogías deben tener hoy como horizonte la defensa de la vida en condiciones dignas y con ella la defensa de los derechos humanos; la pedagogía debe orientar la organización de un movimiento emancipa-

Carlos Aldana Mendoza nos socializa desde su experiencia lo siguiente: Sujeto político: es aquel individuo (hombre o mujer) que ejerce su derecho a la participación y se involucra, participa y compromete en procesos para incidir y ocupar posiciones de decisión en materia de intereses públicos. El sujeto político da el paso de una vida absolutamente privada e íntima, para posicionarse en el ámbito ciudadano, en las luchas por ideales y

...La pedagogía que es el ejercicio cotidiano del maestro y la maestra, es eminentemente un acto político; así lo expresa Paulo Freire en su libro “La pedagogía de la esperanza”; son ellos quienes tienen a cargo la orientación del joven en su estructuración como sujeto político...

El estado tiene la responsabilidad social de dotar de equipos tecnológicos y proporcionar la conectividad a toda la población estudiantil y magisterial en la totalidad del territorio nacional para poder garantizar el derecho a la educación pública; los maestros y las maestras como sujetos políticos, tienen el deber moral y social de proporcionar a los estudiantes elementos pedagógicos que sirvan de herramienta en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento lógico, reflexivo, crítico y analítico que le sirva para la vida; en este orden de ideas los maestros y las maestras son agentes socializadores desde el ejemplo de vida e inculcadores de valores; es el maestro y la maestra quienes están llamados desde su práctica pedagógica a enseñar a leer e interpretar el contexto socio cultural, económico y político en el cual se desenvuelve cotidianamente en su vida familiar, escolar y social, el estudiante.

torio que desde el reconocimiento de los saberes ancestrales enseñe para la vida, es propiciar los espacios en la práctica pedagógica para materializar el derecho a la educación pública y la defensa de la misma, la dignificación de la profesión docente. Todo esto contribuye a la posibilidad de agenciamiento y empoderamiento.

La pedagogía que es el ejercicio cotidiano del maestro y la maestra, es eminentemente un acto político; así lo expresa Paulo Freire en su libro “La pedagogía de la esperanza”; son ellos quienes tienen a cargo la orientación del joven en su estructuración como sujeto político; sujeto de derechos y deberes que participa como actor en la construcción de una nueva sociedad, más justa y con más oportunidades encaminadas a mejorar la calidad de vida de la sociedad actual.

En su artículo “La diferencia entre sujeto político y político sujeto” el autor

por una construcción social de nuevas realidades en beneficio del bien común dentro del ámbito de lo público.

En cambio el *político sujeto* ó *politiquero* es aquel individuo que metido en el ejercicio político, no responde a ideales de transformación, ni a visiones de Estado o país, ni busca responder a los verdaderos intereses comunitarios y sociales, porque su práctica política está sujeta a sus propios intereses, o a intereses sectarios de partidos políticos está sujeto a las directrices y visiones de otros, y responde a ellos porque eso lo mantiene con vida (material y políticamente hablando). la política se convierte en el mejor de los negocios. Y se asume como tal, sin institucionalidad, sin visiones de largo plazo, sin intereses realmente nacionales y honestos o sirve sólo para la satisfacción de necesidades psicológicas (como el ego). Y es allí donde el *sujeto político* se transforma en político sujeto o politiquero. Sujeto a sus

propias ambiciones y a esos intereses que no concuerdan con los intereses de las mayorías.

Desaprender este modo de ejercicio político tan contaminado —y contaminante— es una tarea y misión bien difícil cuando con el paso de los años los políticos se acostumbran a hacerlo así, y la sociedad no sólo se conforma sino que llega a niveles de indignación sobre la política.

Nuestra sociedad necesita que los maestros y maestras involucrados en grandes procesos e instituciones educativas ya no tengan miedo a participar como sujetos políticos en lo político y contribuyan a construir y desarrollar sujetos políticos desde sus prácticas pedagógicas. Esto se logra si desde muy pequeños, nuestros niños y niñas aprenden a sentirse respetados, mediante la escucha de sus observaciones, comentarios o visiones de las cosas. Paulatinamente van siendo consultados y tomando parte de estructuras de participación, y poco a poco van aprendiendo a tomar parte en determinadas decisiones que afectan sus entornos. El gobierno estudiantil, la participación en asociaciones que luchan por sus derechos y proponen cambios, en el contexto de un ambiente participativo y respetuoso, son modos de ir formando sujetos políticos que puedan contribuir a hacer mejor nuestra sociedad. El rechazo a la práctica política ha ido impidiendo que eduquemos para una nueva cultura política, protagonizada significativamente por nuevos *sujetos políticos*. Pero eso contribuye a que con más fuerza los políticos tradicionales estén sujetos a todo lo que les permita la sobrevivencia, que los mantenga en las posiciones, o que les ofrezca algún lugarcito en la administración pública. Muchos de estos *políticos sujetos* no saben otra cosa más que eso. Por tanto, tienen que sobrevivir con su más potente cerebro reptiliano en materia política.

Claro que muchos líderes políticos empezaron con el ideal de ser sujetos políticos y luego se convirtieron



en políticos sujetos o politiqueros. El sistema los absorbió y los modificó, como un monstruo que traga y transforma. Y por eso es que aterra la política. Nuestro país y nuestra educación merecen cambios profundos; merecen nuevos escenarios políticos desde una nueva forma de sentir, pensar y actuar. Eso sólo es posible en la medida en que, con nuestras jóvenes generaciones, hagamos de nuestras prácticas pedagógicas una política una cultura, un sueño y una forma de aportar a la construcción de un nuevo proyecto pedagógico alternativo.

Maestro y maestra como sujetos políticos

Según el autor Álvaro Díaz Gómez (2003, pgs. 56 y 57) todo acto educativo es una acción política. Según (el MEN 1998, p.15) toda educación es un acto político, no solo por el ejercicio formativo en sí mismo sino por sus consecuencias". Álvaro Díaz Gómez (2003, p 56.) en su artículo sobre la política y lo político expresa que el propósito final de la educación sea educar para la vida; donde se encuentra el individuo que debe cuidarse a sí mismo y a la colectividad a al que se debe cuidar conjuntamente. Esto conlleva a analizar la acción educativa y la

manera como se da el proceso de enseñanza – aprendizaje. De lo anterior se deriva que la educación es una acción de socialización, cargada de intencionalidades, valores, jerarquías, núcleos morales y normativos, sobre cuya base se deben construir los contenidos que se requieran para un momento histórico determinado. Si esto es así la pedagogía no puede ser asumida como una disciplina estática sino que por los procesos de auto producción humana en el plano de lo material y en el del conocimiento, se debe ser autocrítico con el acto pedagógico y la práctica del educador; reconociendo el margen de interpretación y de libertad respecto a los saberes. Aquí surge una tensión respecto a cómo enseñar para la vida, para ser más humano, qué enseñar y cómo se debe formar al sujeto político y al sujeto ético y moral.

En el artículo "La figura del maestro como sujeto político" de la profesora María Cristina Martínez, el maestro investigador aparece como un sujeto político que se va cualificando y es fundado porque de él emerge otro maestro renovado y es fundante porque a nivel individual y colectivo produce saber pedagógico a partir de sus propias prácticas pedagógicas. El equipo de trabajo colaborativo es mediación no es estrategia ni instrumen-

to porque uno se forma a sí mismo pero siempre mediado por la lectura de la realidad social, las circunstancias y la interacción personal y virtual con el otro y con el conocimiento. El trabajo colaborativo en equipo es un encuentro intersubjetivo que va más allá del acto cualificador en el sentido netamente cognitivo; ahora se dota de buenos propósitos, de afectividad, de voluntad; todo esto reconfigura la subjetividad del equipo de trabajo.

Desde mi experiencia como maestra investigadora en mi práctica pedagógica también apporto algunas vivencias en las expresiones de capacidad de acción individual y colectiva veamos:

- Análisis de la realidad social en el contexto donde el maestro y la maestra desarrollan su práctica pedagógica; de igual forma analiza y relaciona entre sí: la realidad local, regional, nacional e internacional.
- Toma de conciencia social y sensibilización ante la realidad social por parte de la comunidad educativa.
- Desarrollo de la capacidad de agenciamiento o sea la capacidad para interactuar de manera asertiva con su entorno
- Desarrollo de la capacidad de empoderamiento o sea el pleno conocimiento que se tiene de determinadas situaciones y como se relacionan con el ser humano en su experiencia cotidiana
- Compromiso con el desarrollo y aplicación de propuestas pedagógicas alternativas que sirven para intervenir la realidad y transformarla.
- Tanto maestros como estudiantes, desarrollan su capacidad de trabajo colaborativo en equipo.
- El maestro y la maestra como actores centrales en acciones individuales y colectivas en defensa de la educación pública.
- Formación permanente y actualización en temas pertinentes a la educación
- Potenciación de sus actitudes de autonomía, libertad y pensamiento reflexivo y crítico.

- Afianzar el sentido de pertenencia.
- Lectura de la realidad social como reflexión pedagógica que lleve a ver, juzgar y actuar desde las prácticas pedagógicas.
- Participación desde lo individual y lo colectivo en la toma de decisiones desde instancias y lugares de formulación de políticas públicas educativas.

Paulo Freire pedagogo del siglo XX piensa al sujeto político desde la formación ciudadana en la escuela, donde el maestro y la maestra son protagonistas en el proceso de formación del sujeto político.

- La educación como acto político. (Freire, "La pedagogía de la esperanza" pg17)
- Si la práctica educativa se da entre sujetos que se relacionan por medio de métodos, de técnicas y materiales, entonces la práctica educativa es una práctica política.
- El diálogo y la pregunta como nuevo camino para la relación entre educador y educando.
- "El diálogo como encuentro de los hombres y de las mujeres. Para la "pronunciación" del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización."
- El proceso educativo como proceso liberador; para que la educación sea liberadora debe partir de un diálogo crítico y de convivencia donde

educador y educando se mueven en el mismo escenario. Este proceso más que pedagógico es político pues hace del educador un sujeto político, un creador, un protagonista; pero jamás un sujeto neutro.

- Desde esta concepción la educación se asume como un proceso de humanización, un acto político de conocimiento y de creación.
- La educación liberadora es un proceso de toma de conciencia de la condición social de la persona que la adquiere mediante el análisis reflexivo y crítico del mundo que la rodea.

Agenciamiento: Es un lugar de interacción propia en el que es posible la liberación de miedos e inseguridades; lograr la confianza como una forma de crear lazos de arraigo y pertenencia a un colectivo y a un territorio. Fortalece su imagen y voluntad para producir saber con el apoyo del colectivo sin estar sujetos a decisiones externas.

Empoderamiento: Se refiere al proceso por el cual las personas aumentan la fortaleza en el desarrollo de sus habilidades y la expresa en diferentes campos del saber a nivel: político, social, cultural, económico entre otros desde el nivel individual y colectivo para impulsar cambios positivos de las situaciones en que viven generalmente los territorios; implica el desarrollo individual de una confianza en sus propias capacidades.

...Si la práctica educativa se da entre sujetos que se relacionan por medio de métodos, de técnicas y materiales, entonces la práctica educativa es una práctica política...

Maestro y maestra desde el agenciamiento

El maestro y la maestra como agentes educadores asumen un rol específico, unos discursos y unas prácticas pedagógicas alternativas en la escuela que les diferencia de otros actores educativos. Construye colectivamente a partir de unos consensos mínimos que permitan reconocer un camino para avanzar y construir colectivamente; estos mínimos parten del reconocimiento del otro y de los saberes ancestrales. Diseñan diversas estrategias pedagógicas alternativas para orientar la formación del estudiante y la estudiante como seres integrales para la civilidad, la ciudadanía, la ética, la moral...entre Otros; por lo que deben pensarse como sujetos políticos constructores de humanidad para precisar los ámbitos específicos desde los cuales van a intervenir en este proceso de transformación social.

Maestro y Maestra desde el empoderamiento

El maestro y la maestra se empoderan de su práctica pedagógica; se forma en lo político, en la comprensión de lo que significa ser humano y vivir en la humanidad; deben repensar la educación desde la articulación de 7 elementos a saber: vida, territorio, formación, investigación, lectura, escritura y praxis pedagógica. La investigación es el lugar de la creación y producción de nuevos conocimientos y desde la disciplina de la investigación, se deben tener claros 4 elementos para desarrollarla como son: *El acumulado de la disciplina o sea del conocimiento; el planteamiento de las preguntas, el control metodológico de las propuestas, tener un conocimiento reconocido por las comunidades de pares académicos que dan cuenta de los elementos mencionados y aplicados a la realidad en la praxis pedagógica.

El CEID

El centro de estudios e investigaciones docentes como espacio de encuentro de maestras y maestros

investigadores, donde se analizan los temas de actualidad educativa en diferentes líneas de investigación con el fin de construir un trabajo de investigación en equipo que contribuya con la solución a las problemáticas actuales de la educación y a la formación de la base magisterial ya que son los maestros y maestras desde sus prácticas pedagógicas actores en la construcción del sujeto político con miras a propiciar el espacio y las condiciones para una transformación estructural de la sociedad actual. Desde el campo alternativo de la investigación el CEID potencia al maestro y a la maestra en su agenciamiento y empoderamiento como sujetos políticos desde la formación en los comités pedagógicos municipales y en la dinámica de los círculos pedagógicos por áreas del saber.

- Se forman los comités pedagógicos CEID municipales; se les brinda formación y acompañamiento.
- Se sistematizan las experiencias pedagógicas que son consideradas EPA y se socializan.

Los Círculos Pedagógicos

Son espacios de encuentro de maestras y maestros con los pares a fin de asumir su formación por líneas de investigación el estudio de temas pertinentes con la educación; que lleven a proponer soluciones desde nuevas estrategias pedagógicas alternativas que se imparten en las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros; desde allí se construyen propuestas educativas alternativas para alimentar el proyecto educativo pedagógico alternativo a nivel nacional. Los maestros que conforman los círculos pedagógicos hacen un análisis de la realidad social; la interpretan y desarrollan tareas tendientes a construir propuestas pedagógicas alternativas.

- Se socializan las experiencias pedagógicas alternativas EPA.
- Se participa en la formación que hace el equipo coordinador a los CEID municipales y círculos pedagógicos.

En la pedagogía de la esperanza Freire muestra la centralidad del valor del sujeto político como constructor de su propio conocimiento; Freire dice que la educación el goce de la construcción de un mundo común.

Desde mi experiencia como maestra investigadora, considero que el maestro y la maestra como sujetos políticos tienen la corresponsabilidad ciudadana de ser agentes de transformación social, vinculando la escuela con el territorio y la vida, reconociendo y retomando los saberes ancestrales acerca del cuidado y preservación del medio ambiente y el respeto y la conexión del ser humano con la naturaleza de esta forma a contribuyen a la posibilidad de construir colectivamente un nuevo proyecto de país con justicia y equidad social.

Bibliografía

- La diferencia entre sujetos políticos y políticos sujetos. Aldana Mendoza Carlos (julio 3/2011)
- 1977 Freire Paulo "Pedagogía de la esperanza"
- 2003 Díaz Gómez Álvaro "una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política" reflexión política. mes junio de 2003 No. 9 universidad autónoma de Bucaramanga - Colombia pp 49 - 58
- 2006 Martínez María Cristina "la figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento". Educere abril a junio vol. 10 universidad de los Andes - Mérida Venezuela. Pp 243 - 250
- Unipluri/versidad, vol 8 No. 3 2008 suplemento. Artículo "La formación ciudadana en la obra de Freire"; Orlando Jaramillo. Facultad de educación universidad de Antioquia, páginas 5 y 6.

TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: UN ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO¹



Silvio Sánchez Gamboa

Magister en Educación. Universidad de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. Universidad de Campinas. Brasil.

Introducción

Desde la década del ochenta, la literatura especializada en investigación educativa ha venido denunciando la reducción tecnicista que invadió la práctica de investigación educativa en educación. A partir de esa verificación nos preguntamos: ¿cuáles son las condiciones que facilitaron esa invasión? ¿Cuáles son las razones por las cuales se identifica como reduccionismo técnico ese tipo de práctica? ¿Cuáles los resultados de tal invasión y de tal reduccionismo? ¿Existe posibilidad de superar esa invasión?

Al mismo tiempo en que se denunciaba el reduccionismo técnico surgían los estudios epistemológicos sobre la inves-

tigación educativa. ¿En qué consisten esos estudios? ¿cuáles son sus características y sus contribuciones? ¿Qué relaciones tienen con la denuncia anterior y con las posibles soluciones para los problemas de comprensión de la investigación científica en educación?

Con base en esos interrogantes y a partir de un punto de vista filosófico y al mismo tiempo práctico, organizamos nuestra discusión de la siguiente manera: en la primera parte presentamos algunas condiciones que justificaron la génesis del enfoque epistemológico y describimos sus rasgos principales. En seguida, presentamos sus estrategias de aplicación y, finalmente, su-

gerimos algunas situaciones prácticas en las que el abordaje epistemológico podrá ser útil.

Por qué los enfoques epistemológicos

Según Bachelard (1989), cuando el científico realiza sus investigaciones, más allá de elaborar conocimientos y producir resultados, elabora también una filosofía implícita. Cuando investigamos, no solamente producimos un diagnóstico sobre un campo problemático, o elaboramos respuestas organizadas y pertinentes para cuestiones científicas, sino que construimos una manera de hacer ciencia y explicitamos una teoría del conocimiento y una filosofía. Utilizamos una forma de relacionar el sujeto y el objeto de conocimiento y anunciamos una visión de mundo, esto es, elaboramos de manera implícita u oculta, una epistemología, una gnoseología y expresamos una ontología.

El estudio que analiza esas articulaciones entre el proceso de investigación científica y los presupuestos filosóficos, en los cuales se basa, lo podemos denominar “epistemología de la investigación” o, simplemente “enfoque epistemológico de la investigación”. Como este tipo de análisis es complejo, por la cantidad de elementos a considerar y por las diversas formas de organizarlos, nos vemos obligados a presentar en pocas páginas, algunas de las características de los referidos análisis, no sin antes indicar las razones que justifican este tipo de estudio y las posibles contribuciones para la formación del investigador.

Con la expansión de la investigación educativa en América Latina-particularmente con la implantación de cursos de posgrado en la región, que incluyen como requisito para el título la elaboración de un trabajo de investigación- se produjo un aumento cuantitativo de investigaciones, y con el aparece la necesidad urgente de verificar los elementos cualitativos de esa producción y expansión cuantitativa.

...La formación del investigador no puede restringirse al dominio de algunas técnicas de recolección registro y tratamiento de datos. Las técnicas no son suficientes, ni constituyen en sí mismas una instancia autónoma de conocimiento científico...

Nos preguntamos entonces, sobre sus rasgos, sus tendencias, la validez científica de sus resultados, la aplicabilidad de sus conclusiones, sus criterios de científicidad, sus fundamentos etc. Lapatí (1981).

Guiados por esa preocupación, a partir de los años ochenta, algunos estudios han identificado problemas tales como el “formalismo académico”, que alteró las motivaciones de los investigadores ya que su interés mayor no es producir nuevos conocimientos sino cumplir con los requisitos para la obtención del título y el progreso en sus carreras profesionales; de igual manera surge el “ritualismo metodológico”, los “modismos teóricos”, el “reduccionismo tecnicista” y el “eclecticismo pragmático”. Todos estos “ismos”, son, posiblemente, resultantes de la práctica superficial de una pretendida producción científica y de la falta de comprensión de los fundamentos epistemológicos y de las implicaciones filosóficas de las diversas formas de elaboración de conocimiento y de los diversos paradigmas científicos. La fuerte influencia de los Manuales de Investigación que “enseñan” técnicas, hacen aparecer la investigación científica como el dominio de recetas para la recolección, organización, tratamiento y presentación de datos, sin informar sobre las especificidades del trabajo científico sobre las diversas tendencias de investigación ni sobre los fundamentos epistemológicos y filosóficos de la práctica científica.

Por otro lado, a partir de los años noventa se intensifica la discusión sobre los modelos de investigación y sobre el conflicto entre los paradigmas científicos. Morin (1990). Esa discusión se ha centrado sobre los métodos de investigación en un intento de superar la concepción técnico-instrumental predominante en los referidos Manuales de investigación. Nuevas disciplinas que privilegian la discusión sobre los fundamentos epistemológicos y filosóficos de la investigación vienen sustituyendo los contenidos sobre “técnicas estadísticas” y de “metodología y técnicas de investigación”. Esas nuevas disciplinas, a juzgar por sus títulos, ya indican otros contenidos, veamos algunos: “Fundamentos teóricos de la investigación”, “Epistemología de la investigación educativa”, “Teoría del conocimiento”, “Lógica de la ciencia”, “Epistemologías modernas de la investigación educativa” etc.

La preocupación con las cuestiones metodológicas, teóricas y epistemológicas tienen como objetivo mejorar la formación del investigador; pues Gamboa S.(1986):

“La formación del investigador no puede restringirse al dominio de algunas técnicas de recolección registro y tratamiento de datos. Las técnicas no son suficientes, ni constituyen en sí mismas una instancia autónoma de conocimiento científico. Estas tienen valor como parte de los métodos. El método, o el camino del conocimiento es más amplio y complejo. A su vez, un

método es una teoría de la ciencia en acción que implica criterios de cientificidad, concepciones de objeto y de sujeto, maneras de establecer relaciones cognitivas y que necesariamente remiten a teorías del conocimiento y a concepciones filosóficas de lo real. Esas diversas concepciones dan soporte a diversos enfoques utilizados en las construcciones científicas y en la producción de conocimientos.”

Para conseguir un dominio confiable de las técnicas, los investigadores necesitan entender sus relaciones con los métodos y los procedimientos, y de estos con los correspondientes presupuestos teóricos y epistemológicos, así como percibir con claridad las implicaciones filosóficas de las diversas opciones científicas.

El éxito de una investigación de calidad puede estar en la articulación lógica de esos elementos y en el conocimiento de los presupuestos y las implicaciones del enfoque epistemológico que el investigador utiliza.

Sobre los enfoques epistemológicos existen varias referencias. Destacamos algunas de ellas: el concepto de enfoque epistemológico deriva del término epistemología, que significa literalmente teoría de la ciencia. La teoría de la ciencia, reconocida también como metaciencia, surge después de que fueran creadas, para casos más específicos, las palabras metamatemática y metalógica. La metaciencia es un estudio que viene a posteriori de la práctica científica y que tiene por objeto la misma, interrogándola a partir de un nivel superior sobre sus principios, sus fundamentos, sus métodos, sus resultados y sus criterios de validez. Para superar esa visión restringida sobre la propia ciencia, el término epistemología registra una ampliación de sentido en la medida en que, a pesar de referirse al conocimiento científico, su análisis se localiza en un campo común entre la filosofía y la ciencia; eso significa que el análisis de la ciencia se hace, no a partir de los límites de la propia ciencia, o de sus criterios de validez sino considerando otro nivel

de conocimiento más amplio, como la teoría del conocimiento y la filosofía. En este sentido, Blanché (1975).

“Los estudios epistemológicos buscan en la filosofía sus principios y en la ciencia su objeto y tiene como función no sólo abordar los problemas generales de las relaciones entre filosofía y ciencia, sino que también sirven como punto de encuentro entre estas.” Silvio Sánchez G. (1997).

En el caso concreto de la aplicación del análisis epistemológico a las tendencias de la producción científica de una determinada área del conocimiento, se caracteriza así:

“El análisis epistemológico, se sitúa como análisis conceptual de segundo orden que cuestiona los fundamentos de las ciencias, los procesos de producción de conocimiento y los parámetros de confiabilidad y veracidad (contexto de justificación) de la investigación científica (las cuestiones de primer orden o factuales son propias de cada ciencia específica). La tarea de segundo orden busca revisar o reintegrar nuestra comprensión de lo que está alrededor de la investigación factual o de primer orden.” Silvio Sánchez G. (1997)

Cuando nos referimos al término epistemología de la investigación educativa, significa que tomamos como objeto la producción del conocimiento generado como investigación científica en el área de la educación y la

analizamos a la luz de categorías filosóficas, utilizando para eso esquemas conceptuales que propician el estudio de las articulaciones entre los elementos constitutivos de la investigación (técnicas, métodos, teorías, modelos de ciencia y presupuestos filosóficos). En este caso, el enfoque epistemológico se caracteriza por analizar, de forma articulada, los aspectos técnico-instrumentales para relacionarlos con los niveles metodológicos, teóricos y epistemológicos, y estos por su vez, con los presupuestos gnoseológicos y ontológicos relativos a la visión de realidad implícita en la investigación. Además de permitir ese análisis, el enfoque epistemológico ayuda a recuperar, a partir de los presupuestos ontológicos, las implicaciones ideológicas presentes en los diversos paradigmas científicos que, según Habermas (1983), constituyen el campo complejo de intereses humanos que comandan los varios tipos de conocimiento. La relación entre “conocimiento e interés” podrá ser revelada en la medida en que analizamos las articulaciones entre la práctica científica y sus presupuestos filosóficos.

Siguiendo esa perspectiva, Bachelard (1968) propone que, en vez de separar la filosofía de la ciencia, como quieren los positivistas, se haga un camino de reflexión sobre las filosofías implícitas en las prácticas explícitas de los científicos, con la finalidad de recuperar, para cada una de las ciencias, la filo-

...El enfoque epistemológico se caracteriza por analizar, de forma articulada, los aspectos técnico-instrumentales para relacionarlos con los niveles metodológicos, teóricos y epistemológicos, y estos por su vez, con los presupuestos gnoseológicos y ontológicos relativos a la visión de realidad implícita en la investigación...

sofía que se merecen. El camino de la reflexión exige que la filosofía desempeñe su función crítica con relación a los conocimientos científicos, los cuales deben ser comprendidos en todos sus aspectos: lógico, ideológico, histórico, social etc.

En esa línea de pensamiento, Piaget (Japiassu, 1979) critica igualmente el positivismo por limitar el término epistemología al conocimiento científico; él define epistemología como sinónimo de teoría del conocimiento por considerarla un dominio más amplio, que abarca el conocimiento en general desde sus primeros niveles, no solamente cuando llega al nivel científico.

Piaget considera la epistemología como un estudio de los pasos entre los estados de un conocimiento menor y los estados más desarrollados del mismo, sean estos estudios referidos al desarrollo del conocimiento científico o al desarrollo del conocimiento en los niños, o se relacionen con la psicología genética o la historia de las ciencias. Esa concepción supone que toda ciencia está en desarrollo progresivo e indefinido y pasa por estados sucesivos.

Habermas (1982) analiza la génesis de la separación entre la filosofía y la ciencia y propone una reflexión que recupere las relaciones de la ciencia con el proceso histórico de la sociedad y con la filosofía. Esa reflexión permitirá recuperar el papel crítico de la teoría de conocimiento y devolver a las ciencias la capacidad de autoreflexión y de inserción en la totalidad social.

A partir de las propuestas anteriores, y considerando la articulación entre filosofía y la ciencia, así como la recuperación de la producción científica incluida en los procesos sociales e históricos que la determinan, podemos describir mejor algunas de las estrategias de los estudios epistemológicos.

El análisis epistemológico supone una comprensión de la obra científica como un todo que articula diversos factores, los cuales le dan unidad

de sentido. Esa unidad de sentido se produce en condiciones histórico-sociales que la determinan y la caracterizan como única y como parte de un proceso mayor de producción de conocimiento humano. Así, las categorías centrales del análisis se refieren a la relación entre lo lógico y lo histórico. En otras palabras, el trabajo científico (en este caso la investigación en educación) cubre contenidos lógicos e históricos. El contenido lógico se refiere a la articulación de nociones y categorías que forman una unidad de pensamiento o una estructura interna más o menos formalizada. Tal unidad no se presenta fija o terminada, porque obedece a un proceso de producción y de génesis, razón por la cual, lo lógico no puede ser separado de lo histórico.

“La unidad entre lo lógico y lo histórico es un importante principio metodológico de la construcción del sistema de categorías, las cuales deben reflejar de forma específica toda la historia de su formación y evolución.” (Sánchez Gamboa, 1996)

En el caso concreto del análisis epistemológico de la producción científica en educación la interrelación entre lo lógico y lo histórico se refiere a dos momentos específicos. En el primero se busca la estructura interna implícita en toda investigación, la forma como se define y articulan sus elementos constitutivos; en el segundo, se recuperan las condiciones históricas que determinan esa producción. La integración de estos dos momentos que se explicitan mutuamente nos ofrece un conocimiento sobre las características no solamente de cada investigación en particular, sino del movimiento de pensamiento que la sustenta y de la tendencia científica en la cual se sitúa. En su momento, el estudio de las tendencias de investigación o de las corrientes de ideas que le dan soporte se hace posible en la medida en que identificamos las características específicas que las estructuran y que organizan las categorías específicamente. Para una mejor comprensión

de la relación entre los dos momentos descritos veamos enseguida las características de cada uno de ellos.

La lógica de la investigación en educación

La recuperación de la lógica interna de la investigación supone la reconstitución de las articulaciones entre los diversos factores que integran los procesos de producción de conocimiento. Supongamos que todo proceso de producción de conocimiento se manifiesta en una estructura de pensamiento que incluye contenidos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos.

Entendemos que estos contenidos pueden ser organizados por niveles de amplitud y por grados de explicitación, comenzando por los factores que se presentan de forma explícita hasta recuperar aquellos que se encuentran en forma de presupuestos (o que están implícitos). En ese sentido el abordaje epistemológico podrá esclarecer las relaciones entre técnicas, métodos, paradigmas científicos, presupuestos gnoseológicos y ontológicos, todos ellos presentes, más o menos explícitos, en cualquier investigación científica. Veamos en detalle esos niveles de amplitud:

- a) Técnico-instrumental: se refiere a los procesos de recolección, registro, organización, sistematización y tratamiento de datos e informaciones.
- b) Metodológico: hace alusión a los pasos, procedimientos y maneras de abordar y tratar el objeto investigado.
- c) Teóricos, entre los cuales citamos: los fenómenos educativos y sociales privilegiados, núcleos conceptuales básicos, pretensiones críticas a otras teorías, tipo de cambio, propuesta, autores citados etc.
- d) Epistemológicos: se refieren a los criterios de “cientificidad” como concepción de ciencia, concepción de los requisitos de prueba o validez, concepción de causalidad etc.

e) Gnoseológicos: corresponden al entendimiento que el investigador tiene de lo real, lo abstracto y lo concreto en el proceso de investigación científica; lo que implica diversas maneras de abstraer, conceptuar, clasificar y formalizar, o sea, diversas formas de relacionar el sujeto y el objeto de la investigación y que se refiere a los criterios sobre la “construcción del objeto” en el proceso del conocimiento.

f) Ontológicos: se refieren a las concepciones de hombre, de sociedad, de historia, de educación y de realidad, que se articulan en la visión de mundo implícita en toda producción científica. Esta visión de mundo (cosmovisión) tiene una función metodológica integradora y totalizadora que ayuda a elucidar los otros elementos de cada modelo o paradigma. (Sánchez Gamboa, 1997, p66).

Si tomamos esos niveles de cubrimiento y los aplicáramos al análisis de una tesis, la producción de una institución o centro de investigaciones o a los resultados científicos sobre una problemática en un determinado período de tiempo, podemos identificar la construcción de una lógica propia, que articula diversos elementos que aparentemente se presentan desconectados unos de otros. Por ejemplo: podemos identificar diversas técnicas o instrumentos de recolección de datos y suponer que tienen validez propia, pues son útiles para esa función. A medida que los articulamos con los enfoques teórico-metodológicos constatamos que debemos mayor importancia a las informaciones recogidas con criterios cuantitativos o cualitativos, dependiendo de los objetivos de la investigación y de los intereses que orientan la elaboración del conocimiento.

Si quisiéramos conocer, por ejemplo, los perfiles de los estudiantes y de los profesores de una escuela o si quisiéramos saber lo que ellos piensan, representan y verbalizan sobre las relaciones entre ellos, damos mayor énfasis a una u otra estrategia de investigación.



Fotografía - Alberto Motta

Para el primer caso parece suficiente la aplicación de un cuestionario con preguntas de múltiple escogencia y un cuadro de respuestas previamente definidas. En el segundo caso un cuestionario abierto no estructurado, una entrevista, un seminario, un grupo focal, una investigación participante, sin categorías previas de análisis, ciertamente podría ofrecer mejores informaciones. Para el primer caso se puede utilizar un tratamiento estadístico, para el segundo, un análisis de contenido. En el primer caso no son necesarias informaciones sobre los contextos sociales y culturales, apenas un cuestionario bien elaborado y un buen tratamiento estadístico para cruzar informaciones. En el segundo caso es importante conocer el cuadro social y cultural de referencia para interpretar las verbalizaciones y los contenidos de los relatos, de los gestos y de los símbolos utilizados. En el primero son conocidas las características de los estudiantes y de los profesores, teniendo como interés predominante el conocimiento para un mejor control técnico de los mismos. En el segundo predomina el interés o intereses para la comunicación y la interacción.

Así, la primera investigación revela una visión del mundo que se refleja en los datos empíricos y pretendidamente objetivos, en la descripción del perfil gráfico o una “fotografía” de los sujetos investigados. La segunda investigación manifiesta una visión fenomenológica de mundo, un mundo que se esconde detrás de las palabras, de las manifestaciones verbales, de los significados, de los gestos, de las maneras de actuar, etc., un mundo en que los elementos subjetivos e intersubjetivos constituyen la esencia de los fenómenos investigados. Como vemos en esos dos ejemplos, para la elaboración de una investigación no es suficiente la selección de una técnica o la utilización de un instrumento si estos no están articulados de manera lógica con los otros factores que componen la investigación. Podemos utilizar todas las técnicas posibles, pero los resultados obtenidos con cada una de esas investigaciones tendrán mayor importancia o significado dependiendo, en última instancia, de la visión de mundo y de los intereses que motivan el conocimiento. Para poder articular esos dos niveles (el técnico y el ontológico), necesitamos recuperar los niveles intermedios (metodológico, teórico, epistemológico y gnoseológico).

Lo histórico en la investigación

La preocupación de los investigadores por estas articulaciones lógicas, han generado un gran número de tipos que identifican esos modos de articulación en forma de modelos o paradigmas. Veamos algunos ejemplos: Torres (1979) constata cuatro paradigmas o lógicas a saber: empirismo, formalismo, voluntarismo y dialéctica objetiva. Burns (1981) distingue tres modos de abordar el conocimiento: lógico-positivista, el hermenéutico y el crítico. Goergen (1981) menciona tres tipos de métodos en la investigación educativa: el fenomenológico-hermenéutico, el empírico y el crítico. Demo (1981) distingue seis tipos específicos de enfoques metodológicos: empirismo, positivismo, funcionalismo, sistematismo, estructuralismo y dialéctico. En los estudios que realizamos sobre la producción de cursos de posgrado en educación en universidades brasileñas (Sánchez Gamboa, 1996) clasificamos los enfoques en empírico-analíticos, fenomenológico-hermenéuticos y crítico-dialécticos. Lapatí (1994) describe así los paradigmas teóricos vigentes en América Latina en las últimas décadas:

“Hasta finales de los años sesenta, los paradigmas dominantes eran los que hoy podemos clasificar de convencionales: el funcionalismo (al que se podría atribuir el enfoque de “sistemas” por sus presupuestos sociológicos, la teoría del capital humano y el empirismo metodológico. Al final de los años sesenta entran en la investigación socioeducativa latinoamericana nuevas corrientes: las teorías reproductivistas francesas (Bourdieu/Passeron y Baudelot/Establet), las teorías del conflicto de cuño marxista expuestas por la escuela de Frankfurt o por autores estadounidenses y – en menor grado – la nueva sociología de la educación de Bernstein”. (Lapatí, 1994, p.47)

Por los ejemplos anteriores podemos ver que los modelos o paradigmas de investigación no permanecen como estructuras fijas o como un cuadro de categorías donde podemos alojar las

diferentes investigaciones. Esos modelos se transforman con la práctica de la investigación y evolucionan a lo largo de un mismo período. La investigación epistemológica, una vez que identifica esos modelos o paradigmas (método lógico), busca comprender sus transformaciones, recuperando información sobre su evolución, su decadencia, su crisis, sus limitaciones, sus formas de divulgación, su aceptación, por la comunidad científica etc. (método histórico).

Este tipo de análisis histórico utiliza informaciones sobre las condiciones de producción del conocimiento. Esas informaciones se refieren a las políticas de ciencia y tecnología, las corrientes de pensamiento, a la interferencia de los orientadores y tutores, a los proyectos político-pedagógicos de los centros de investigación, a los recursos financieros utilizados, a la dedicación exclusiva a la investigación, al predominio de modelos o paradigmas, a modismos teóricos o metodológicos, el acceso a fuentes, las nuevas bibliografías, a la integración del proyecto a grupos de investigación etc. Todos esos factores influyen en la construcción de conocimiento. Por tanto, un análisis histórico ayudará a revelar las articulaciones lógicas que fueron construidas y resultaron en una determinada forma de hacer ciencia, trazando sus características propias. Si esas características forman un perfil común con otras investigaciones producidas en el mismo centro o programa y utilizan procedimientos semejantes y referencias teóricas próximas, podemos localizar esas investigaciones dentro de un mismo modelo o paradigma epistemológico.

Podemos también afirmar que, en un período de diez años, por ejemplo, predominó el paradigma funcionalista en las investigaciones realizadas en los programas de posgrado en educación de un determinado país. Igualmente, podemos verificar que tal modelo dejó de ser predominante y, por diversas razones o circunstancias, las cuales el análisis histórico tratará

de revelar, fue sustituido por otros paradigmas con mayor capacidad de desarrollo. Tenemos, así, en la recuperación de lo histórico nuevos elementos para constatar un movimiento de transformación de la producción científica y las tendencias de esa transformación.

Algunas recomendaciones

Una vez anotadas algunas características del enfoque epistemológico y señaladas algunas de sus contribuciones en el estudio de las tendencias de producción de conocimiento, podemos destacar algunas recomendaciones.

En primer lugar, alertamos sobre las limitaciones del abordaje epistemológico. Una de ellas se refiere a su utilización. Cuando discutimos sobre las articulaciones lógicas de los factores que integran una “buena investigación” y sobre los niveles de extensión de cada uno de ellos, parece que tenemos delante de nosotros una camisa de fuerza que debe servir de parámetro y de guía para la elaboración de nuevos proyectos. Parece igualmente, que tenemos que definir en primer lugar, las técnicas, hacerlas explícitas y de menor extensión. Finalmente, que debemos pensar en la visión de mundo ordenadora de nuestra práctica científica, porque ella es más amplia y menos explícita; y así sucesivamente escoger cada factor y después articularlo coherentemente para obtener una investigación con la lógica interna bien fundamentada. Total engaño.

La lógica a la cual nos referimos es una lógica reconstruida a posteriori. Y es el resultado del análisis realizado sobre las investigaciones ya elaboradas, que debido a determinadas condiciones lograron construir tal articulación.

A partir de esta articulación podemos tipificar la investigación dentro de un determinado paradigma o modelo. Este mismo proceso no puede servir para orientar los proyectos. No es conveniente fijar a priori un modelo de proyecto de investigación. Decir, por ejemplo, en un proyecto que el método

que será utilizado será el fenomenológico o el dialéctico, o que el paradigma epistemológico es o funcionalista o reproductivista, es una intención anticipada y representa un error grave. Tales definiciones previas, además de crear falsas expectativas sobre las cuales un jurado o una mesa de examinadores deberá exigir la debida coherencia con los modelos clásicos o con los autores mas conocidos, inhiben la libertad y creatividad del investigador. Por otro lado, querer trazar el camino, antes de definir los puntos de partida y de llegada, de conocer las condiciones del trayecto, los recursos, los medios es, como dice la expresión popular “ensillar antes de traer las bestias”.

Un proyecto de investigación, debe considerar, fundamentalmente, la problemática que pretende investigar. Debe elaborar cuestiones pertinentes y traducirlas a una pregunta-síntesis. En segundo momento debe indicar las formas de obtener respuestas para esa pregunta (fuentes de información, formas de recolección de datos y manera de sistematizarlos) e indicar un horizonte interpretativo de los resultados de esa búsqueda. En este sentido, el investigador no necesita enunciar, en los proyectos, los paradigmas epistemológicos o los enfoques teórico-metodológicos que irá a utilizar. Entre tanto, no negamos que el conocimiento de las características de los diferentes enfoques, reveladas en los estudios epistemológicos sobre investigaciones ya elaboradas, ciertamente ayudará en la selección de estrategias para comprender mejor el problema que se investiga.

Un buen escritor antes de elaborar sus novelas lee muchas otras, se encanta, se deleita y las aprecia con cuidado. De igual manera, un investigador, antes de elaborar su proyecto, debe leer otras investigaciones, para identificar sus principales elementos, recuperar sus métodos y estrategias, descubrir sus rutas ocultas, revelar sus presupuestos y estructuras básicas. Lee y relea otras investigaciones para comprenderlos resultados y evaluar sus limitaciones e implicaciones. El enfo-

que epistemológico ofrece un instrumental para realizar esa lectura cuidada de la investigación.

Todo investigador, por más original y precoz que sea, necesita realizar una lectura diferenciada (lectura epistemológica) de otras investigaciones. Sin duda, se trata de una manera de familiarizarse con la producción científica, lo que logra con la lectura crítica de otras investigaciones, relatorías de investigación o tesis.

Es conveniente que los centros y grupos de investigación realicen periódicamente balances de su producción. Además de otras formas de evaluación, los análisis epistemológicos permiten identificar las tendencias de esa producción, revelar sus métodos, teorías y paradigmas científicos predominantes, así como su evolución a lo largo de un período. Esos análisis contribuyen, también, en la elaboración de estudios comparados entre períodos y entre centros o grupos de estudio.

El enfoque epistemológico puede ser importante en la organización de un universo de investigaciones que produzcan resultados sobre una misma problemática. En este sentido, los análisis epistemológicos buscan superar los “estados del arte” tradicionales. Los resultados obtenidos a través de un análisis epistemológico, no solo permiten identificar los temas estudiados, las bibliografías o los autores consultados, como llevan a profundidad los problemas y las cuestiones que generan el conocimiento, a elucidar los métodos, las estrategias, los conflictos teóricos y paradigmáticos y la confrontación de resultados; también permiten revelar los vacíos conceptuales, la limitación o extensión de las categorías y las perspectivas históricas de una ciencia en particular.

Igualmente, un análisis epistemológico sobre un universo de investigaciones, podrá revelar las implicaciones filosóficas e ideológicas que, en algunos casos, limitan la creatividad y la capacidad heurística de las teorías y los métodos.

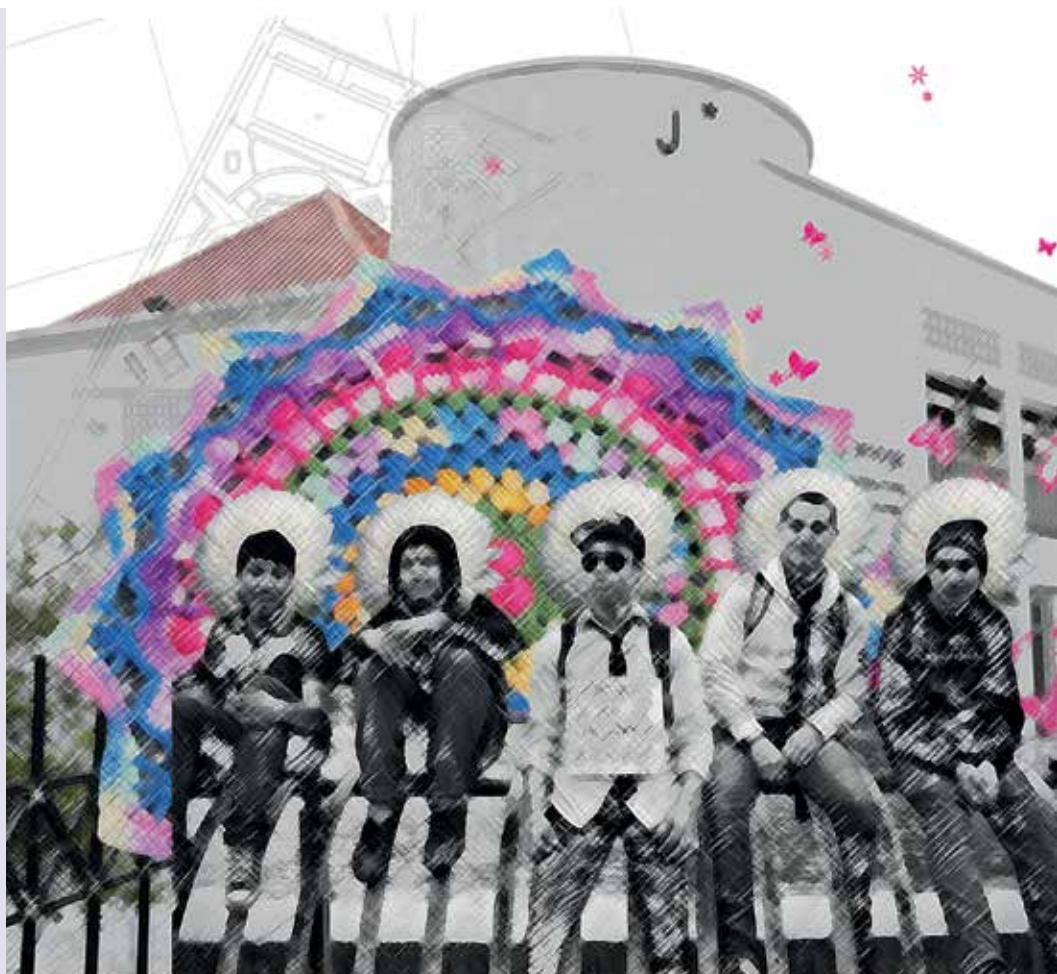
Finalmente, el abordaje epistemológico funciona como un ejercicio de vigilancia permanente. Vigilancia “para percibir lo inesperado, para perfeccionar el método y para vigilar la propia vigilancia” (Bachelard,1989). Esto es, vigilancia para revisar permanentemente los límites del propio conocimiento y, así, abrir nuevos horizontes para el desarrollo del conocimiento humano.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1989) Epistemología. Barcelona: Ed Anagrama.
- (1968) O novo espírito científico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Blanché, R. (1975) La epistemología. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Demo, P. (1981) Metodología científica em ciencias sociais. Sao Paulo.: Atlas.
- Goergen, P. (1981). Pesquisa em educacao: sua funcao critica. Educacao e sociedade, Sao Paulo. pag 65.
- HABERMAS, J. (1983). Conocimiento e interés. Sao Paulo: Abril Cultural.
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lapatí, P. (1981). La investigación educativa en México. México: Fondo de cultura económica.
- Japiassu, H. (1975). O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro: Imago.
- Sánchez, S. (1987). Epistemología da pesquisa em educacao. Tese (Doutorado em Educacao) Unicamp, Campinas. Brasil.
- (2003) Investigación educativa: un enfoque epistemológico. En Combessie, J et al. Investigación e innovación educativa. Santa fé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torres, A. (1979). A praxis Educativa de Paulo Freire. Sao Paulo Loyola.

Notas

- 1 Tomado de Conferencia presentada en el Congreso Internacional de Investigación en educación e innovación. Universidad del Bosque-Bogotá-2008



Gonzalo Arcila Ramírez

Profesor Universitario, Psicólogo de la Universidad Nacional. Ha investigado los procesos de creación del Grupo de Teatro La Candelaria y publicado ensayos y libros sobre la política cultural y educativa, así como las funciones mentales complejas.

ADIOS A LA INFANCIA Y EL TRÁNSITO A LA PRIMERA JUVENTUD

Resumen

En este artículo se reconoce la importancia de la idea de ciclo y estadio en la psicología genética y en la exploración de la experiencia del yo. La elaboración de esa idea por la comunidad magisterial es un proceso en desarrollo no exento de dificultades derivadas de las políticas públicas para la edu-

cación. Se presentan testimonios de la exploración de la experiencia del yo en la primera juventud y de la función de las agencias sociales en la modulación de esa experiencia. Por último, se aborda críticamente la función social del examen del ICFES.



Palabras claves

Ciclo y estadio, acontecimiento umbral, clausura y apertura dramática, primera juventud, comunidad magisterial, formación y enseñanza experiencia del yo.

En la exploración de la experiencia del yo, la idea de ciclo y estadio es fundamental. El cierre de un ciclo y la apertura de un estadio nuevo de la historia personal está marcado por acontecimientos umbrales. Estos acontecimientos nos permiten reconocer clausuras y aperturas en el proceso dramático de la experiencia propia. En esos momentos, la persona se enfrenta a la tensión entre lo socio-cultural y lo íntimo, entre el juicio autovalorativo y el juicio valorativo de los otros.

Así sucede en la primera juventud cuando decimos adiós a la infancia. En las sociedades arcaicas, ese acontecimiento

está marcado por ritos muy precisos que se activan cuando los adultos perciben los cambios anatómicos y fisiológicos que la sociedad reconoce como propios del ingreso a la primera juventud y del abandono de la infancia. Esas prácticas rituales modulan las elaboraciones íntimas de la persona y le dan un significado histórico cultural. En las sociedades de mercado actuales, no existen esos ritos. La experiencia de tránsito a la primera juventud se elabora en soledad, se comparte en conversaciones espontáneas con los amigos en el colegio o la vecindad o se consulta con las comunidades profesionales de la psicología, de la pedagogía o de la medicina.

La conceptualización de esa experiencia en la psicología está vinculada con la exploración y la investigación de la idea de ciclo y estadio. Uno de los acontecimientos académicos relevantes en la consolidación de la idea de ciclo y estadio, fue el encuentro organizado en la Universidad de Ginebra por La Asociación de Psicología científica de Lengua Francesa en abril de 1955 para discutir sobre “El Problema de los Estadios en Psicología Genética.”

En una breve introducción a la publicación que recoge las ponencias y la discusión, Piaget caracterizó de anárquica la práctica y la investigación del tema. Dijo Piaget que en ese campo: “...se halla que, por una especie de anarquía juvenil que demuestra hasta qué punto nuestra ciencia permanece aún joven, existen tantos sistemas de estadios como autores; parecería que

los psicólogos no leyeran mutuamente sus obras o no sintieran las necesidad de coordinar sus esfuerzos.”¹

Aquí es necesario preguntar por la comunidad magisterial y su participación en el desarrollo de la idea de ciclo y estadio, idea fundamental para enriquecer la práctica pedagógica y la enseñanza. El mismo Piaget nos puede orientar en esta pregunta. En 1965 elaboró a pedido de la Unesco un informe sobre el presente y el futuro de la educación en el planeta.

En el informe establece una comparación entre las expectativas que tres décadas atrás (1935) existían respecto a la renovación de las prácticas pedagógicas y de la enseñanza y la situación que constataba en 1965. El resultado era desalentador.

En 1935 en un escrito que tituló “Los nuevos métodos educativos y sus bases psicológicas” Piaget reconocía que se estaba desarrollando un modo distinto de comprender la infancia y en correspondencia con ello, vislumbraba una transformación radical en el abordaje de los vínculos entre lo que llamó la sociedad adulta y las nuevas generaciones. Esta apreciación tenía como punto de referencia lejano “El Emilio” de Rousseau (1762) y sus intuiciones sobre la infancia, como un estadio específico de la experiencia humana pero valoraba especialmente los desarrollos prácticos de Pestalozzi (1746-1827) y posteriormente de Froebel (1782-1852).

En el informe de 1935 resaltaba como significativa la influencia que a fines del siglo XIX y principios del siglo XX,

...Piaget reconocía que se estaba desarrollando un modo distinto de comprender la infancia y en correspondencia con ello, vislumbraba una transformación radical en el abordaje de los vínculos entre lo que llamó la sociedad adulta y las nuevas generaciones...

volvía a tener Rousseau. Montessori, Decroly, Dewey, eran pedagogos ilustres que reconociendo la tradición innovaban en lo relativo a la institución escolar, la enseñanza y la concepción de la infancia como estadio específico de la experiencia humana. En Suramérica ese proceso de renovación contaba con experiencias significativas adelantadas por Aníbal Ponce en Argentina, Agustín Nieto Caballero en Colombia, en Chile la reforma educativa del año 28 liderada por la Asociación gremial de profesores, José Carlos Mariátegui en Perú.

Sobre ese proceso de renovación Piaget planteaba: “Si el pensamiento del niño es cualitativamente diferente del nuestro, el fin principal de la educación es formar la razón intelectual y moral; como no se puede modelar desde fuera, el problema es encontrar el medio y los métodos más convenientes para ayudar al niño a construirla por sí mismo, es decir, alcanzar en el plano intelectual la coherencia y la objetividad y en el plano moral la reciprocidad”²

Esas premisas conceptuales estaban renovando las prácticas y las concepciones de la comunidad magisterial y en esa medida la formación de las nuevas generaciones se podían orientar de un modo creativo sin antecedentes en la historia de la sociedad. Piaget era optimista y afirmaba: “...en la medida en que se considera al niño dotado de una verdadera actividad y en que el desarrollo del espíritu se comprende en su dinamismo, la relación entre los sujetos a educar y la sociedad se hace recíproca: el niño tiende a acercarse al estado del hombre no ya por la mera recepción de la razón y las reglas de acción buena tal como se le preparan, sino conquistándolas mediante su esfuerzo y sus experiencias personales; a su vez, la sociedad espera de las nuevas generaciones algo más que una imitación: un enriquecimiento.”³

En el informe a la Unesco, treinta años después, Piaget sostiene francamente que las expectativas de renovación han fracasado. El párrafo inicial del

informe comienza en estos términos: “Al abordar una tarea tan temeraria como la de querer resumir y, con mayor razón, intentar juzgar el desarrollo de la educación y la instrucción durante estos últimos treinta años, se llena uno de verdadero espanto ante la desproporción que subsiste hoy, tanto como en 1935, entre la inmensidad de los esfuerzos realizados y la ausencia de una renovación fundamental de los métodos y los programas, de la situación misma de los problemas y, en suma, de la pedagogía en su conjunto como disciplina directriz.”⁴

El desencanto por la no correspondencia entre las expectativas y lo logrado, ponía a la comunidad magisterial en el centro de la atención. ¿Qué sucedía con los maestros como comunidad académica y científica? A este respecto Piaget afirmaba: “La verdad es que en nuestras sociedades la profesión del educador no ha alcanzado un status normal al que tiene derecho en la escala de valores intelectuales.” Y agregaba: “La causa general de esto es que el maestro de escuela, no es considerado por los demás ni, lo que es peor, por el mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple transmisor de un saber al alcance de todo el mundo”⁵

La situación reclamaba un viraje radical en el abordaje global del funcionamiento de los colegios, en las prácticas de la comunidad magisterial, en las actividades de los estudiantes, en las políticas públicas orientadoras de la educación como realidad compleja en donde las revoluciones tecnocientíficas comenzaban a establecer las condiciones de la reproducción de la sociedad global. En esas nuevas condiciones, Piaget proponía replantear lo hecho hasta el momento en lo relativo a lo que llamó el oficio del maestro. Propuso: “...es en y por la investigación como el oficio del maestro deja de ser un simple oficio y supera incluso el nivel de una vocación efectiva para adquirir la dignidad de toda profesión que constituye a la vez arte

y ciencia, pues las ciencias del niño y de su formación son más que nunca terrenos inagotables.”⁶

El desencanto que a Piaget le producía la situación en ese momento, sería el sentimiento adecuado para calibrar lo que ocurriría en las siguientes décadas con nuestras políticas públicas para la educación.

Las políticas públicas en nuestros países se orientaron durante las décadas del 70 y 80 del siglo XX, en una dirección absurda sintetizada en la tesis del maestro como administrador del currículo. En la década del 90 en la tesis del maestro como un estorbo para el uso eficiente de los estándares. En las primeras décadas del siglo XXI se está planteando la tesis de un maestro que no enseña, sino que coordina los aprendizajes del estudiante.

En paralelo con esas políticas, se han adelantado movimientos pedagógicos y experiencias alternativas que asumen la idea de formación de las nuevas generaciones por ciclos y estadios tratando de establecer un diálogo fecundo entre la pedagogía, la medicina y la psicología. Esas experiencias son las que orientan la idea de explorar las transformaciones del yo y específicamente la experiencia del yo en la primera juventud.

En los trabajos exploratorios que hemos adelantado, encontramos que el acontecimiento umbral más relevante que marca el adiós a la infancia y plantea los dilemas personales propios de la primera juventud, es la menstruación en las mujeres y la eyaculación nocturna en los hombres.⁷ Veamos dos casos:

Primero: “Un día Carlos va a visitar a sus tíos preferidos y duerme con su prima predilecta, a quien considera su mejor amiga. Carlos le habla a su prima de aquella niña de su colegio que le despierta sentimientos desconocidos para él. Cuando llega la hora de dormir, Carlos sueña con su compañera toda la noche. A la mañana siguiente, el niño se levanta junto a su prima, pero nota algo extraño: la cama

esta mojada. Su prima les avisa de inmediato a sus padres: “Carlos se orinó en la cama”. El niño, avergonzado, les dice a sus tíos que él no se orinó. Entonces los tíos le explican a Carlos y su prima que lo sucedido tiene relación con el desarrollo natural de las personas y que Carlos no se orinó en la cama, como ellos creían, sino que se trata de una polución nocturna que, es el abandono de la infancia...”

Segundo: “Siempre participaba de los juegos con mi hermano y mis primos, pero poco a poco me fui alejando de ellos; ya no compartía sus juegos, que me parecían infantiles, y me daba pena que la gente me viera jugando con niños. En ese momento no entendía por qué el cambio de mi actitud y mucho menos con mis primos. Todo pasaba sin que me diera cuenta. Así empecé a preocuparme más por mi apariencia física y asimismo a compartir con niñas mayores que yo. Mi cuerpo ya mostraba cambios: se me notaban los senos, las caderas se anchaban, en fin, fue algo horrible para mí, pero considerado normal por las mujeres. Según mi mamá, me había desarrollado (la bendita menstruación), había dejado de ser una niña y me convertía en toda una mujer.”

Estas experiencias, inevitablemente, obligan a pensar en una posible paternidad y maternidad, en la experiencia de la maternidad y paternidad que le ha proporcionado su familia, en la que reconoce en las familias de sus amistades y compañeros del colegio. La elaboración íntima de esas tensiones implica imaginar el futuro, anticipar escenarios posibles propios de una actividad adulta. En nuestra sociedad,

el joven y la joven que todavía no ha dicho adiós a la infancia, pero ya ha vivido la experiencia que lo obligarán en un futuro próximo a decir esa frase, puede ser estudiante de séptimo, octavo o noveno grado.

Es inevitable preguntarnos: ¿Qué tipo de abordaje tienen los colegios en esos años para interpelar las emergentes elaboraciones íntimas de estas

tas, actores, carpinteros, matemáticos, maestras o maestros, sindicalistas etc.?

Esas constataciones sostienen las perplejidades, demandas y aspiraciones que definen la experiencia del yo en el tránsito de la infancia a la primera juventud y que en la sociedad nuestra corresponde a la actividad estudiantil durante los grados séptimo, octavo y noveno. La idea de clausura del estadio de la infancia y de apertura a la primera juventud resulta clave para una exploración de esas perplejidades, demandas y aspiraciones del yo. La ausencia de una preocupación conceptualmente orientada de esa experiencia personal, está en la base de las deserciones que aumentan dramáticamente en esos grados de la formación básica.

En la sociedad colombiana, el estudiantado al terminar la formación básica (noveno grado) en lugar de comenzar un proceso de consolidación y ampliación de los conocimientos y competencias alcanzados en esa larga experiencia de formación y de iniciar una exploración densa de sus expectativas de formación en artes, ciencias, oficios y profesiones, se ve obligado a realizar simulacros del examen del Icfes, cursos preparatorios, entrenamientos etc.

Alcanzar un alto puntaje en ese examen se ha convertido en el proyecto de futuro que la mayoría de colegios, familias, y el estado imponen a los y las estudiantes. A ese objetivo está dedicada toda una institucionalidad mercantil que mueve recursos significativos.



experiencias? ¿Cómo se organizan las actividades académicas, lúdicas, institucionales en la familia, el colegio y la sociedad para darle significado histórico cultural a la valoración íntima que la juventud hace del padre y la madre, más allá de los roles familiares, en su condición de personas adultas que trabajan como taxistas, tenderos, médicos, abogados, arquitectos, periodis-

Existen, sin embargo, algunos colegios públicos y privados donde el grado décimo y once es asumido como un momento de exploración de las potencialidades ganadas en la larga experiencia de la actividad estudiantil que culmina en el grado noveno. Pero lo dominante en la sociedad colombiana es la existencia de una institucionalidad pública que malogra esos esfuerzos.

El siguiente testimonio muestra el sinsentido de esa realidad social.

“Durante meses nos prepararon en el colegio para el examen del icfes. Los profesores hablaban de él y nos daban algunos consejos claves para cuando llegara el momento de presentarlo. Además, ya nos habían hecho dos simulacros. A pesar de todo, todos nos sentíamos cada vez más ansiosos por la presión del colegio y la familia.

Llegaron las citaciones al colegio, esperadas por todos. Los profesores nos reunieron para entregárnosla. A muchos nos correspondía en lugares diferentes, en colegios, institutos, universidades. A una compañera y a mí nos correspondió el Externado. En la noche anterior al examen, recibí consejos de mi familia para tranquilizarme un poco. Mi papá me decía que debía leer muy bien para comprender las preguntas, pues de ello dependía todo. No quería que llegara el otro día, no sé si por la ansiedad o el deseo, pero la mañana llegó más rápido de lo normal para mí.

Llegué al sitio: grandes salones para una gran cantidad de estudiantes. En el lugar había tres personas, una que daba las instrucciones sobre la forma de responder el examen y el manejo que se le debía dar al cuadernillo; también nos indicaba el número de sesiones y el tiempo que teníamos para responder el examen. Los otros nos vigilaban para que no copiáramos. En mi caso no pensaba hacerlo, pues partía de la idea de que muchos no sabían qué responder e iban a hacerlo por descarte, como yo lo hice en muchas ocasiones.

Cuando nos informaron que habían llegado los resultados no podía creerlo. No sé si lo que sentía en el estóma-

go eran mariposas o un fuerte dolor de barriga por causa de la ansiedad tan grande que tenía de conocer los resultados. Llegó el momento. Eran las 9 de la mañana y nos citaron al aula máxima del colegio. No sabíamos qué hacer. Las manos nos sudaban esperando a la rectora y los directores de grupo. Todos en el aula nos preguntábamos: ¿Ahora con qué nos irán a salir donde nos haya ido mal? Yo era consciente de no ser de las mejores estudiantes, pero aspiraba a no ser de las peores, pues en muchas de las preguntas como todo el mundo, le atiné. Pero ahora sólo quería que entregaran eso y pasara el discurso de regaños o felicitaciones.

Por fin llegan los resultados y empieza el blablabla de la rectora. Queríamos que nos entregaran eso y salir de una. Empezaron a mencionar uno por uno para que abriéramos el sobre de los resultados. Cuando me nombraron, las rodillas se me doblaron, pues la angustia era demasiada. Con el puntaje obtenido, quedé en un buen promedio. Me sentía tranquila y a la vez con risa nerviosa. Por fin tenía en mis manos ese resultado, del cual nos hablaron desde grado noveno. No podía creerlo.”

Esta pauta narrativa con sus variantes singulares la encontramos en todos los jóvenes con quienes trabajamos en lo que hemos llamado explorar las transformaciones del yo en la primera juventud. La prueba no enriquece las elaboraciones íntimas de la juventud. Es un examen que tiene sentido institucional para los funcionarios del ministerio y del Icfes. Institucionalmente se trata de evaluar para diferenciar a quienes tienen altos puntajes de quienes tienen bajos puntajes. Este ejercicio es estéril.

Una salida a esa situación, consistiría en institucionalizar un examen en el noveno grado que tenga carácter sintético y se convierta en experiencia recreadora de la formación básica recibida durante esa prolongada actividad estudiantil. Los resultados del examen serían una guía para que los grados décimo y once se orientaran a

fortalecer las potencialidades detectadas y a superar las debilidades en una perspectiva que busque garantizarle a los y las jóvenes estudiantes el ingreso a la universidad, o a una institución tecnológica para formarse en una ciencia, un arte, un oficio o una profesión. Un examen así concebido tiene en cuenta lo específico de ese momento de tránsito de la infancia a la primera juventud y permite darle a las perplejidades y aspiraciones del yo en la primera juventud, un significado histórico cultural que le permita a la juventud un diálogo fructífero con las personas adultas y sus experiencias.

Actualmente el examen del Icfes está al servicio del programa Generación E (premiar la excelencia). Este programa se inventó después del fracaso de “ser pilo paga”. Ambos programas tienen la misma finalidad, darle un sentido a las diferencias que el puntaje del icfes constata. Un alto puntaje equivale a una beca: un premio. Esta variante agrava el sinsentido que el examen ya tiene. Primer problema, el premio a los pilos o a la excelencia está pensado para el 1% y castiga al 99%. Segundo problema, en una sociedad donde magistrados de la corte constitucional actúan por la paga, ser pilo por la paga o excelente por el premio resulta problemático.

Una propuesta como la que aquí resumariamente se presenta tiene un sentido personal, social y cultural y puede ponerse en práctica hoy en Bogotá porque es funcional los principios y propósito del actual Plan de Desarrollo Distrital 1920-1924.

Notas

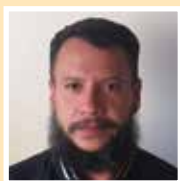
- 1 Piaget J., Wallon H y otros. Los Estadios en la psicología del niño. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977, pag 10.
- 2 Piaget J. Psicología y Educación. Ed. Ariel, Barcelona, 1969 pag 184.
- 3 Ibid, pag 159.
- 4 Ibid, pag 9.
- 5 Ibid, pag 18.
- 6 Ibid, pag 150.
- 7 Arcila G. Explorando las transformaciones del yo en jóvenes en el colegio y la universidad. Ed. Desde Abajo, Bogotá, 2.012.

LA AUTOORGANIZACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER EQUIPOS DIRECTIVOS DOCENTES EN LA ESCUELA



Sirly Meriño Jiménez

Coordinadora del Colegio Delia Zapata Olivella IED, Secretaría de Educación de Bogotá D.C. Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a Doctora en Educación de la Universidad de la Salle, Costa Rica.



Iván Darío Herrera Castillo

Docente de Ciencias Sociales del Colegio República de China IED, Secretaría de Educación de Bogotá D.C. Magister en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana. Candidato a Doctor en Educación de la Universidad de la Salle, Costa Rica.

“El todo es más que la suma de sus partes”

Aristóteles

Resumen

Hoy en día la educación se enfrenta a cambios y demandas sociales que traigo consigo el siglo XXI y para los cuales, los equipos directivos docentes en las Instituciones Educativas, como responsables de la organización escolar, requieren estar preparados para asumirlas, fortaleciendo competencias que les apoyen en dar respuesta a estas situaciones. La autoorganización es una herramienta que permite a un sistema establecer su propio orden, interactuando con el entorno y respetando las características o singularidades de quienes hacen parte de dicho sistema. Se hace indispensable; si queremos afrontar de manera propo-

sitiva los cambios y demandas de este siglo, que emprendamos en la escuela la tarea de empoderar y de reconocer las singularidades del otro, para lograr un acople desde los equipos directivos escolares que den respuestas creativas a las problemáticas que emergen día a día en la escuela y se extienda esta autoorganización a cada miembro de la comunidad escolar.

Palabras claves

Autoorganización, directivos docentes, complejidad, diálogo, organismos vivos, autogestión.

La complejidad del mundo actual, los cambios sociales y demandas educativas que ha traído el Siglo XXI, conllevan a que en la escuela se necesite estar preparado para afrontar situaciones imprevistas, las instituciones educativas en Colombia viven en el día a día la preocupación por atender las problemáticas escolares y desafíos que se van presentando de manera inesperada y que requieren una respuesta rápida y asertiva, sumado a esto tenemos la diversidad en el entorno de la escuela y en sus actores educativos, en género, estrato socioeconómico, imaginarios, representaciones, creencias, grupos etarios, entre otros factores, que complejizan aún más esta cotidianidad. Los equipos directivos docentes en la escuela, cumplen uno de los papeles fundamentales para lograr una armonía en la organización escolar, que contribuya a la búsqueda de soluciones de problemáticas escolares y a lograr entre ellos una comprensión que permita el desarrollo de una labor cooperativa y dialogada, para llegar a toma de decisiones que reconozcan la diversidad y los aportes de cada directivo, como plantea Morin (2015) “...en todos nuestros encuentros y relaciones tenemos necesidad de comprender al otro y de ser comprendidos por el otro” (p. 22)

Es así como los equipos directivos docentes, como responsables del funcionamiento de la organización en las instituciones educativas (Art 6, decreto 1278 de 2002), están llamados a repensar sus dinámicas de trabajo atendiendo a los cambios que se presentan en este siglo y que han ido transformando no sólo a la comunidad, sino a la escuela; siendo esta última un sistema complejo que de acuerdo a Maldonado (2016) “es todo aquel que, entre otras cosas, se caracteriza por impredecibilidad, inestabilidad, fluctuaciones, turbulencias, emergencias, autoorganización, en fin, no-linealidad” (p. 26). Y desde esta complejidad, herramientas como la autoorganización, se convierten en

...La autoorganización de un sistema significa que el orden de su estructura y funciones no son impuestas por el entorno, sino establecidas por el propio sistema (Assmann, 2002)...

una oportunidad para fortalecer dichos equipos directivos en la toma de decisión en la escuela.

La autoorganización de un sistema significa que el orden de su estructura y funciones no son impuestas por el entorno, sino establecidas por el propio sistema (Assmann, 2002); de esta manera podemos decir, que se trata de un proceso que se da en este sistema para ejercer control sobre sí mismo, donde el orden va emergiendo de las interacciones entre sus componentes.

Los directivos docentes de las Instituciones educativas constituyen un sistema en la escuela y la autoorganización en ellos lleva a la emergencia de propiedades que permiten su adaptación y su capacidad de afrontar de manera propositiva los cambios, donde quienes hacen parte de este sistema co-evolucionan, transformándose, aprendiendo y adaptándose constantemente. Pero, ¿cómo lograr que la autoorganización haga parte de los equipos directivos escolares?

No se trata de dar respuestas precisas a este cuestionamiento, ya que cada equipo directivo docente y cada escuela en el país constituyen un sistema complejo que implica percibir al mismo tiempo todo el sistema, así como lo singular, lo temporal y lo local de éste (Bernal, 2010) y responden a características propias no sólo de su entorno, sino de cada uno de sus miembros. Sin embargo; podemos

reflexionar en torno a herramientas exploratorias que pueden ser un conjunto de soluciones o propiciar que emerjan procesos autoorganizativos al interior de cada equipo directivo, que además permitan prácticas de cuidado que harán eco en todos los miembros de la comunidad educativa:

Equipos directivos como organismos vivos

Fomentar procesos de autoorganización en equipos directivos docentes de las instituciones educativas, invita a que estos colectivos puedan reconocerse como un sistema vivo de acuerdo a lo que Maturana & Varela (2003) definen como autopoiesis¹ y la dinámica que se da en este proceso para que el sistema vivo, o el equipo, pueda recrearse a sí mismo, transformarse y transformar el sistema a través de la interacción de sus miembros. Capra (1996), explica la autopoiesis como una red de procesos de producción en donde cada componente puede participar en la producción y transformación de otros componentes, esa red es producida por sus componentes y a su vez los produce.

Por tanto, al distinguirse como organismos vivos, la labor colectiva en los equipos directivos docentes es fundamental cuando el sistema quiere auto-gestionarse, independiente de su grado de autonomía o estabilidad, esto da paso a procesos creativos de transfor-

mación que van a permitir el abandono de las estructuras comúnmente reconocidas e institucionalizadas que limitan las posibilidades de innovación y transformación.

Desde esta analogía, los equipos directivos como organismos vivos se adaptan, requieren del otro y de la reciprocidad como algo vital, afrontan cambios que emergen espontáneamente y así se van coordinando para responder a las problemáticas de la escuela, reconociendo la importancia del otro y su singularidad, desde la complejidad viéndose las comunidades de directivos docentes como un organismo vivo, se da paso a sincronicidades que emergen en sus relaciones.

Autogestión en los equipos directivos docentes

Gutiérrez (1988), plantea que una educación autogestionaria se presume es democrática, libertaria, participativa, comunicativa, creativa y con compromiso político, por tanto, los procesos autogestionarios se viven y quienes participen de ellos son “verdaderos autos y cogestores del proceso educativo. Estas relaciones pedagógicas originan nuevas estructuras y nuevos modelos organizativos” (p.123).

En estos procesos autogestionarios, las relaciones que se tejen entre los directivos docentes, son transformadas permanentemente y van asegurando verdaderos procesos de comunicación que provocan experiencias de aprendizaje permeadas por contextos internos y externos, ya que las relaciones en la escuela no están en una caja aislada del mundo social y político.

Y en estos procesos de comunicación de una educación autogestionaria la comunidad es esencial, en caso de comunidades de directivos docentes, en ellos se transforman las relaciones logrando mayor autonomía cuando viven completamente un proceso elegido y creado por ellos.

“El todo es más que la suma de sus partes” (Aristóteles), la autoorganización no significa sumar los esfuerzos aislados de cada integrante de un sistema, va más allá de ello; pues constituye vivir procesos autogestionados que impulsan nuevas formas de organización donde emerge la coordinación entre los miembros del equipo para lograr procesos sincrónicos, autónomos y propios.

Equipos directivos docentes que se comunican a través del dialogo

Al distinguirse como un sistema vivo, las comunidades de directivos docentes se autoorganizan de tal manera que generan regularidades internas y esto se da en la comunicación. Maturana (1997), plantea lenguajear como una fuente de cambio en nuestras corporalidades para las comunidades que integramos, el lenguajeo es una coordinación de comportamiento que se da en las comunidades de directivos docentes al distinguirse como sistemas vivos.



36 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

ceid@fecode.edu.co

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

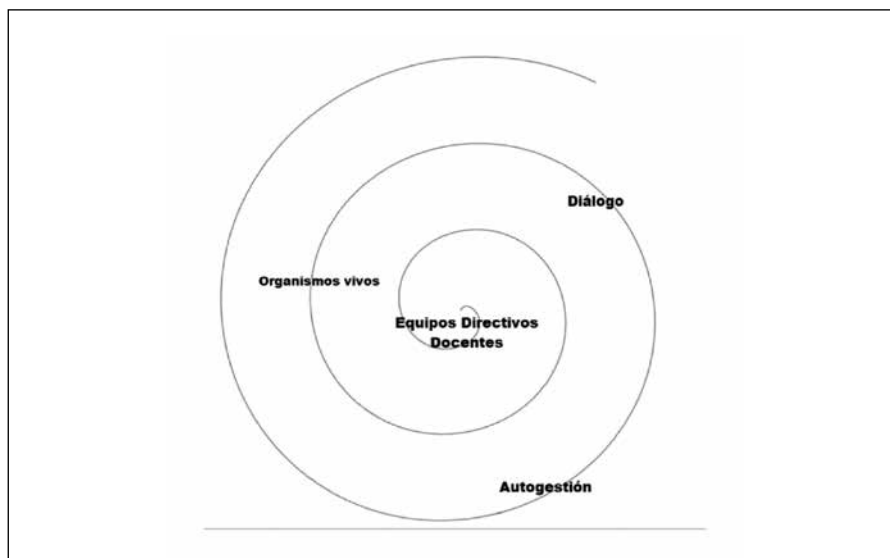
Móvil: 3158916832

Esta es una fuente de cambio que permite evidenciar la coordinación de acciones en la atención de problemáticas escolares, desde una autogestión para la toma de decisiones.

Este lenguaje se materializa en el diálogo, Bohm (1997), plantea cómo el diálogo puede servir, no sólo para hacer comunes ciertas ideas o ítems de información que ya son conocidos, sino también para hacer algo en común, es decir; para crear conjuntamente algo nuevo. En las comunidades de directivos docentes que a partir del diálogo dan paso a procesos autoorganizativos, es necesario que se permita escuchar las ideas sin prejuicios y sin la intención de imponerse sobre otros. Desde el diálogo en la comunidad de directivos docentes, es necesario estar dispuesto a enfrentar cambios, a diluir la idea de “jefe” para pasar a coordinarse con aquellos que hacen parte.

El diálogo como herramienta abierta y exploratoria en procesos de autoorganización, permite una nueva comprensión de la escuela o de situaciones escolares imprevistas o habituales, dando paso a la creatividad que ayuda a dar respuesta a problemáticas actuales. Bohm (1997) plantea que para que las personas lleguen a cooperar, a trabajar juntos; deben ser capaces de ir más allá de la sola transmisión de datos u órdenes, para que de esta manera se cree algo en común que se va consolidando a través de las discusiones y acciones mutuas, no se trata de identificarse con el grupo, sino de relacionarse con la totalidad del proceso a través de un diálogo consciente, quienes hacen parte de dicho proceso, logran transformaciones que van más allá del espacio destinado al diálogo y además logran transformar su alrededor. De hecho, según Maturana & Varela (2003b), dos o más organismos al interactuar generan un acoplamiento social; en sí podríamos decir que el hecho de hacer parte del sistema de directivos docentes ya provoca ese acople estructural y coordinación a través de la comunicación.

Gráfico 1. Herramientas abiertas y exploratorias para la autoorganización de equipos directivos docentes



En el gráfico 1, se encuentran las herramientas sobre las cuales hace reflexión este artículo, la forma en espiral representa que se distribuyen de forma abierta y exploratoria, sugiriendo que entre ellas se den relaciones, combinaciones, articulaciones y movimientos diversos e incluso prescindir o incluir otras que aporten a que emerjan procesos autoorganizativos en equipos directivos docentes.

Las anteriores reflexiones no constituyen una receta para lograr equipos de directivos docentes autoorganizados, son algunas herramientas que pueden propiciar la emergencia de procesos autoorganizativos, como estrategia para fortalecer dichos equipos y a partir de ellos poder emprender el reto de dar sostenibilidad a procesos que como este; aportan a la solución de problemáticas escolares habituales o imprevistas.

Bibliografía

Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Tercera edición. Colombia: Pearson Educación.

Bohm, D. (1997). Sobre el diálogo. Barcelona: Editorial Kairós.

Capra, F. (1996). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama.

Decreto 1278 del 2002 o Estatuto Profesional Docente. Consultado el 04 de mayo del 2012, en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86102.html?_noredirect=1

Gutiérrez, F. (1988). Educación como praxis política. México: Siglo Veintiuno Editores.

Maturana, H. (1997). La objetividad. Un argumento para obligar. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

Maturana, H., & Varela, F. (2003). De máquinas y seres vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Morin, E. Enseñar a Vivir. (2015). Manifiesto para cambiar la educación. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Maldonado, C. E. (2016). Complejidad de las ciencias sociales y de otras ciencias y disciplinas. Bogotá, Colombia: Ediciones desde Abajo.

Bibliografía

1 Maturana & Varela, (2003a), emplean el término autopoiesis para referirse a la organización de lo vivo, un continuo flujo de elementos, en una red de producciones de componentes, dichos elementos se hacen y dejan de ser componentes según participan o dejan de participar en esa red. La autopoiesis se da cuando el sistema se organiza por sí solo, pero es interdependiente. Es autonomía, autocreación, todos los sistemas aprenden para lograr el acople cultural con el medio.



Lucía Jiménez Peñuela

Master en Desarrollo Social UCAM.
Profesora de la SED

HISTORIA Y ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO (ETDH), DIRIGIDA A PERSONAS SORDAS COLOMBIANAS

Resumen

A partir de las experiencias compartidas por un grupo sordos entre 28 y 84 años, pertenecientes a asociaciones y comunidades de sordos, la revisión bibliográfica y el acceso a información solicitada a entidades relacionadas con la ETDH dirigida a personas sordas, la autora aborda sus significaciones compartidas, los momentos icónicos de su historia desde las experiencias educativas centradas en la adopción impuesta de la lengua oral, pasando por la negación de la lengua de señas, la creación de asociaciones, y la apertura del mercado laboral.

Palabras clave

Lengua de señas (LS), educación no formal, ETDH, experiencia histórica, mujer sorda

Introducción

En Latinoamérica, los sordos son atravesados por la imposición oralista de la lengua mayoritaria, y la transición que se da a la educación mediada por la propia lengua de señas. Antes de la formalidad, la educación no formal fue la única opción formativa para los niños sordos, en un ambiente de negación de una lengua que les per-

mitiera comunicarse. Siendo un grupo vulnerable asociado a la pobreza, la población sorda encuentra en la orientación para el trabajo productivo la posibilidad de educarse con calidad en una modalidad técnica que le permita acceder a un trabajo digno que le brinde independencia económica.

Se abordaron las experiencias de los entrevistados, en tanto que la historiografía moderna recurre a la historia oral, al uso de las entrevistas a personas concretas, generalmente los más desfavorecidos, para reconocer sus testimonios que permiten que sus vivencias no se pierdan “en los abismos del tiempo”. La historia de la vida privada trasciende la abstracción y descubre la experiencia ordinaria de los semejantes, las diversas facetas de su privacidad e intimidad, y las formas en que han enfrentado problemas como la incomunicación, el odio, la soledad o el desamor (Nuñez, 1997:414). Lo anterior justifica que, la experiencia es en sí trascendente e histórica (Amengual, 2007), por lo que el alcance de las experiencias de los sordos supera lo anecdótico y trasciende al conocimiento sobre sus vidas y experiencias compartidas como parte constitutiva e integral de la historia de su comunidad, así como sus significaciones, en sus luchas, intimidades, y en la forma de comunicarse al interior de su comunidad.

La comunidad sorda es el grupo social que comparte representaciones, percepciones y experiencias del mundo principalmente a partir del canal visual, revelando valores, historia, tradiciones culturales y manifestaciones artísticas compartidas y mediadas por la lengua de señas (Moreno, 2000; Pino, 2007; Jiménez 2008; De la Paz & Salamanca, 2009). Proviene de asociaciones, instituciones educativas y en general, de entidades que les han acogido. A la comunidad sorda pueden pertenecer sus familiares oyentes, personal docente, y en general cualquiera que comparta su lengua y sus valores, y propenda por preservarlos.

...La historia de la vida privada trasciende la abstracción y **descubre la experiencia ordinaria de los semejantes, las diversas facetas de su privacidad e intimidad, y las formas en que han enfrentado problemas como la incomunicación, el odio, la soledad o el desamor (Nuñez, 1997:414)...**

Como otros pueblos minoritarios, siguen colonizados por el pueblo mayoritario que impone una lengua oral, decide sin su consentimiento sobre su salud auditiva y cuál es la mejor forma para comunicarse, imponiendo la lengua oral y la prohibición y desprecio hacia la lengua de señas y por consiguiente hacia su cultura. Sus experiencias surgen de la investigación realizada con representantes de su comunidad, que dan cuenta de diferencias culturales y lingüísticas respecto al grupo mayoritario oyente, con identidad compartida en el alcance de los diferentes campos de la vida a través de su lengua.

Es en este contexto social, las experiencias históricas de los sordos se abordan desde la pertenencia a la comunidad como necesidad persistente en su devenir histórico, alejadas de la visión de la discapacidad como lo que se puede o no hacer con la falta de audición. Así, el individuo y su grupo se liberan del “problema auditivo”, y por tanto de una aceptación obligada de la lengua oral. No tiene sentido una historia que solo reconozca pretendidos alcances de la oralidad a través de implantes cocleares y otras “ayudas” auditivas, y presentarlos como el mayor logro de su historia, hace parte de una historiografía sesgada, colonizadora y en últimas falsa que desconoce a sus protagonistas.

Es desde los procesos educativos, la relación entre lenguaje de señas, comunidad sorda y la educación donde estas historias tienen sentido.

Metodología

El recuento histórico aquí presentado, así como la experiencia de los sordos participantes, se encuentra desglosado en el libro “Historia de la Educación para el Trabajo y la Ubicación laboral de la comunidad Sorda en Colombia Perspectivas y retos para su inclusión” (Jiménez, L, 2019). Para ello se recurrió a entrevistas en profundidad semi-dirigidas a sordos fundadores y/o representantes de asociaciones y comunidades de sordos, con edades comprendidas entre 28 y 84 años, así como a la consulta de información con entidades relacionadas. La investigación fue financiada con recursos propios.

El surgimiento de la Lengua de Señas en Colombia

En 1530 el monje benedictino español Pedro Ponce de León convirtió el monasterio de San Salvador de Oña en la primera escuela para sordos para que su hermano de sangre que era sordo, pudiera ordenarse como sacerdote. En París, el abate Charles-Michel de l'Épée dedicado a la caridad hacia los pobres, tuvo a su cuidado dos hermanas sordas que usaban señas para comunicarse. Conforme al pensamiento de su época, creyó en que la lengua de señas les permitía comunicarse y en 1771 el refugio en el que comenzó a atender a los sordos, se convirtió en 1771 en la primera escuela gratuita para sordos (Jiménez, 2019).

Ciertamente, el mundo vivió un florecimiento de la lengua de señas que permitieron que personas sordas al-

canzar lugares de renombre en sus respectivas sociedades, y el respeto por la lengua y por su cultura, por parte de las personas oyentes. Sin embargo, ocurrió un suceso oscuro que desaparecería para siempre todos estos avances. Durante el II Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos de 1880, participaron clérigos e instructores de distintas partes del mundo. Consideraron que los gestos lejos de pertenecer a una lengua, eran un estímulo de la imaginación y los sentidos, que no permiten expresar la totalidad del pensamiento, que estimulan la fantasía. Por tanto, excluyeron la LS de la enseñanza de los Sordos, imponiendo como objetivo principal de su educación, enseñarles a hablar. Así, los oyentes decidieron por los sordos, con consecuencias que trascendieron el tiempo y el espacio hasta nuestros días, hasta nuestros territorios. Desde entonces se consagró la tendencia oralista en la educación de los Sordos por todo el mundo. (Jiménez, 2019)

Colombia no fue la excepción, y entre las décadas del 20 y del 60, existió primaria para sordos como en la educación formal, aunque distaban de los contenidos que aprendían los oyentes en la escuela regular. Los sordos recibieron formación en oficios como costura, ebanistería, y encuadernación, y el enfoque sobre el desarrollo de habilidades orales. El Instituto de la Sabiduría (INSABI) de Bogotá, es un referente de educación para sordos en Colombia y Latinoamérica. Comenzó labores en 1924 y su enfoque principal era oralizar. Nelly e Ilva Prada son hermanas sordas nacidas en Ibagué, y que por la década del 30 fueron enviadas al INSABI, recuerdan que “tocaba oralizar y el profesor nos pellizcaba, que hable, que no haga señas”; “si hablábamos nos daban un dulce”, o de lo contrario “pegaban en la mejilla”.

Humberto Sánchez y Enrique Jiménez hacen parte de los 15 fundadores de la Sociedad de Sordos de Bogotá (SORDEBOG), primera organización legalmente constituida por personas sordas en Colombia. Antes de 1957 año

de su fundación, Humberto rememora que los sordos “nos reuníamos, los sábados y los domingos, entre semana no. Tomábamos tinto o íbamos a cine. Buscamos en un lugar en el sur y reunimos un dinero... el grupo se hizo más grande. El primero fue Jorge el papá el que recogió el dinero y se buscó un lugar en el sur”. Para 1948, “los sordos eran muy pocos, 456”.

Antes de SORDEBOG y de la era de la televisión, los cafés del Centro histórico de Bogotá fueron los lugares en que la lengua de señas se desarrollaba. Relata Humberto que “aprendí las señas copiándoselas a ellos. Tomábamos café, tinto, tomábamos gaseosa. Era joven y los demás mayores. Tuve paciencia y fui aprendiendo viéndolos, en el Centro, en Chapinero”. Enrique gustaba de encontrarse con los sordos en el café: “los domingos íbamos al café, hablábamos lengua de señas. Yo los miraba hablar, parecía un bobo”. El 9 de abril lo recuerda como un día en el que “hubo enfrentamientos con lo de Gaitán..., vi sangre, cadáveres, vi todo eso... Me movilizaba en tranvía y mi casa estaba cerca de la plaza de Bolívar. Todo estaba vuelto un desorden. Tenía paciencia iba de corbata, iba vestido bien y no pasó nada”. Ese día, Nelly Prada que se encontraba internada en el INSABI, relata que “estaba encerrada, lloraba porque mi mamá estaba lejos”.

El papel de la LS en la formación laboral de los sordos colombianos

SORDEBOG inició labores en un centro de reclusión abandonado. Enrique cuenta como “poco a poco fuimos arreglando, luego el segundo piso. Olía a popó. Pero eso se fue arreglando”. Una de sus primeras actividades sociales los reinados de belleza y más adelante campeonatos de fútbol. A mediados de los sesenta buscaron sustento económico en la creación de talleres de zapatería, tipografía, imprenta, tejidos, sala de belleza, soldadura y carpintería. La demanda de los talleres fue alta (Barrantes, 2011). Los sordos se quedaban tardes completas; particularmente los jóvenes que asistían en la década del 80 como lo fue María Cifuentes; les interesaba reunirse para hablar, conseguir empleo y pareja; “nos reíamos de nuestros papás y mamás preocupados; era como la venganza de que nos ignoraran en la casa (risas), lo justo”.

A partir de la consulta de antecedentes y las entrevistas a los sordos, entre los 80 y 90, podrían caracterizarse 3 grupos de sordos:

1. Los usuarios de LSC con competencias en lengua escrita que podían “rendir” en el ámbito del servicio educativo formal, alcanzando el grado de bachiller, e incluso grados



Fotografía - Alberto Motta

universitarios. Al no existir un servicio de interpretación, asistieron al bachillerato con la ayuda de un familiar como un hermano que podía acompañarles con sus tareas y explicarles que pasaba en clase, aunque sin llegar a ser lo que hoy se conoce como “rol de intérprete”.

2. Los usuarios del castellano oral integrados en instituciones educativas para oyentes regulares, con apoyos en jornada. Conforme a la visión clínica de la sordera que busca rehabilitar una oralidad inexistente en la persona sorda, se sometía a los menores a un proceso de repetición de la lengua oral. Pocos lograban el desarrollo de unas competencias orales mínimas, que les permitiera interactuar en una institución educativa. Por lo general, su proceso educativo se limitaba a extensas horas del día en la práctica de la lengua oral.
3. Los jóvenes extraedad para el sistema educativo formal, y “semi-lingües” (que contaban con una lengua oral o señas, adecuadamente desarrollada). Pertenecen los sordos que por desconocimiento o prejuicio de sus padres, adquirieron tardíamente la lengua de señas, o, principalmente que no lograron el dominio de la lengua oral necesaria para ser integrados con oyentes. Eran sordos que estaban a unos cuantos años de cumplir la mayoría de edad e ingresar al mundo laboral (Jiménez, 2020).

Las seccionales del Instituto Nacional para Sordos (INSOR), que atendieron a sordos de diferentes edades, funcionaron en Santa Marta, Ibagué, Cúcuta y Sogamoso, y con la principal en Santa Fe de Bogotá. La reestructuración de 1990 las desapareció y sus funciones se delegaron a los municipios. A partir de 1982 el INSOR implementó un taller para la ubicación laboral, cuyo equipo estaba conformado por profesionales de la salud tales como fonoaudiólogos y psicopedagogos, junto a instructores.

Para 1986 el modelo de pretaller se reorganizó bajo la estructura de un nivel inicial y otro avanzado, hasta 1989; o etapa prevocacional y vocacional. Básicamente, el objetivo del pretaller era lograr la futura elección de aquello que el sordo según las pocas opciones disponibles, trabajando la parte ocupacional de roles de trabajo, hábitos e intereses. Es así que, la terapeuta encargada examinaba cuales eran las habilidades y gustos del sordo, decidiendo el taller a ocupar (INSOR, 2002).

Nuevamente, la negación de la lengua

Rolando Rasgo que continúa laborando en el INSOR refiere que su llegada a Bogotá en 1981, obedeció a que en su tierra natal “el docente no nos hacía señas sino que todo el tiempo hablaba y nos ignoraba, hablaba y nos ignoraba”. En 1982 a sus 12 años, Rolando ingresó a los talleres de formación de INSOR donde “era extraño ver a los sordos haciendo señas, pues yo en Valledupar no hacía señas sino que me comunicaba a través de mímica, señalando las cosas... con mi mamá, haciendo mímica para carro, comer, ya era la costumbre entre los dos”.

Poco a poco fue fortaleciendo el uso de la LSC con el acompañamiento de los sordos. Pero, también tuvo docentes que no manejaban la lengua; “los profesores no hacían señas, solo hablaban y yo no entendían lo que escribían; ¿entienden algo? preguntaba a mis compañero. Ellos tampoco entendían”; lo cual le llevó a perder el año.

Esta es una experiencia compartida por los hermanos Manuel y Pilar Castiblanco. En el caso de Manuel “me percate que todos estaban en carpintería y nadie estudiaba. Yo preguntaba ¿Por qué no puedo estudiar? Y me respondían, es que usted no sabe, usted tiene solo lo básico. Y bueno empecé en carpintería pero lo que sabía fue disminuyendo... Nos señalaban cosas muy sencillas: aquí tiene la madera, póngala acá, lo básico. Fue perdido”.

Esto, porque en los talleres del INSOR, aunque se dedicaba un tiempo a la enseñanza de habilidades básicas en escritura, lectura y matemáticas en relación a la labor de formación, por lo que Pilar afirma que, “el tiempo que dedicábamos a estudiar era poquito y yo no entiendo mucho la lectura”. Durante 3 años tuvo este tipo de formación paralela a los talleres, pero “la profesora me preguntaba sobre lo que leía y yo no podía darle razón, se me olvidaba y desmejoré en eso”. Así, el tiempo dedicado a “a trabajar con la máquina de coser y labores relacionadas con la costura”, era cada vez mayor.

Solo hasta 1996 ocurrió la primera integración con intérprete en el país, en la IED República de Panamá para un grupo de estudiantes que ingresaban al bachillerato. Y es que no existía obligación legal por parte de las instituciones educativas o las empresas, de incluir sordos a sus procesos educativos y laborales. La aparición de la Ley 324 de 1996, por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda; y más recientemente de la Ley 982 de 2005, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones, supusieron un cambio de fondo en la educación formal brindada a la población.

Son leyes que reconocen la LS como medio para la adquisición del aprendizaje, , sin embargo, en la educación pública domina el énfasis lingüístico del español escrito e incluso hablado, y los sordos siguen siendo medidos por su habilidad para escribir y comprender textos escritos, desconociendo la fortaleza pedagógica y como camino al conocimiento de la LS que ha apropiado.

Entre los hallazgos más relevantes de esta investigación, una marcada diferencia de género, ya que mientras la mujer sorda se encarga del hogar y de trabajar, el hombre sordo solo se dedica a su trabajo sin tener relación con el cuidado de sus hijos. Cuando es ella el único soporte, su responsabilidad

como cabeza de familia y mujer trabajadora le inclinan a organizarse en la búsqueda del equilibrio entre la vida familiar y profesional. Es algo positivo para un empleador el observarla responsable, efectiva y dinámica en el desempeño de sus funciones. Pero su condición de gestante es causa de despido, porque para el empleador, los intereses laborales están por encima de los familiares. Como se documentó en el caso de Pilar, despedida al ser “descubierta” embarazada, puede que el empleador que contrata sordos, se incline por los hombres, ya que estos no le representan responsabilidades hacia hijos.

Conclusiones

Históricamente la ETDH brindada a los sordos colombianos, partió de la “recuperación” del oído y el habla, de las falencias comunicativas producto de la oralidad, de la prohibición del uso de la LS, mas no de su manejo útil y real, ni de las capacidades e intereses de los educandos. Una educación para el trabajo que bajo el disfraz nominal de los grados de la educación primaria, realmente se enfocaban en el desarrollo de habilidades orales y de oficios. La duración y permanencia de los sordos en los grados dependía de su nivel de oralidad. Si desarrollaba competencias orales, el sordo solo recibía formación laboral, no formal. Por el contrario, la minoría de sordos que alcanzó ciertos grados de oralidad, participó de propuestas de educación formal. No obstante, ser mujer sorda, hace que las brechas de acceso a la educación y al trabajo se profundicen.

A pesar de la normatividad a favor de la lengua de los sordos, se requiere que esta haga presencia real en los procesos educativos a todo nivel, pensados desde el bilingüismo y la biculturalidad que suponen la LS y la lengua escrita. Es preocupante que aún no existan en la SED maestros sordos nombrados en propiedad, lo que es muestra de una educación para sordos que les desconoce. El Decreto 1421 del

2017 en su artículo 2.3.3.5.2.3.1 sobre “Gestión educativa y gestión escolar” en miras de garantizar una educación inclusiva y de calidad, en su numeral 8 afirma que el MEN pueda “consolidar con el INSOR la oferta de Modalidad Bilingüe - Bicultural para estudiantes con discapacidad auditiva y la organización y calidad de la prestación de los servicios de apoyo necesarios para esta modalidad”. Esta es una necesidad apremiante, cuando a nivel nacional, se observa como los estudiantes son agrupados en pocas instituciones, por lo que desaparece el servicio de enseñanza bilingüe y bicultural que se les venía prestando.

Los sordos se asocian en torno a la LS, y de las actividades que surgen en los grupos formados, es la oportunidad de gestionar oportunidades laborales para su misma comunidad. El fortalecimiento de las comunidades es un factor de cambio en la situación laboral y formación de los sordos.

La participación en el estudio de sordos afrocolombianos, abre la posibilidad de investigar la forma en que la lucha de los sordos a favor de su lengua, de su cultura y de su identidad ha sido de importancia para el país y encuentra articulaciones con los esfuerzos de otros grupos también históricamente marginados como las comunidades afrocolombianas, indígenas y personas trans, entre otros.

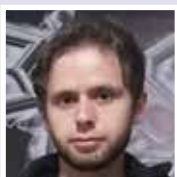
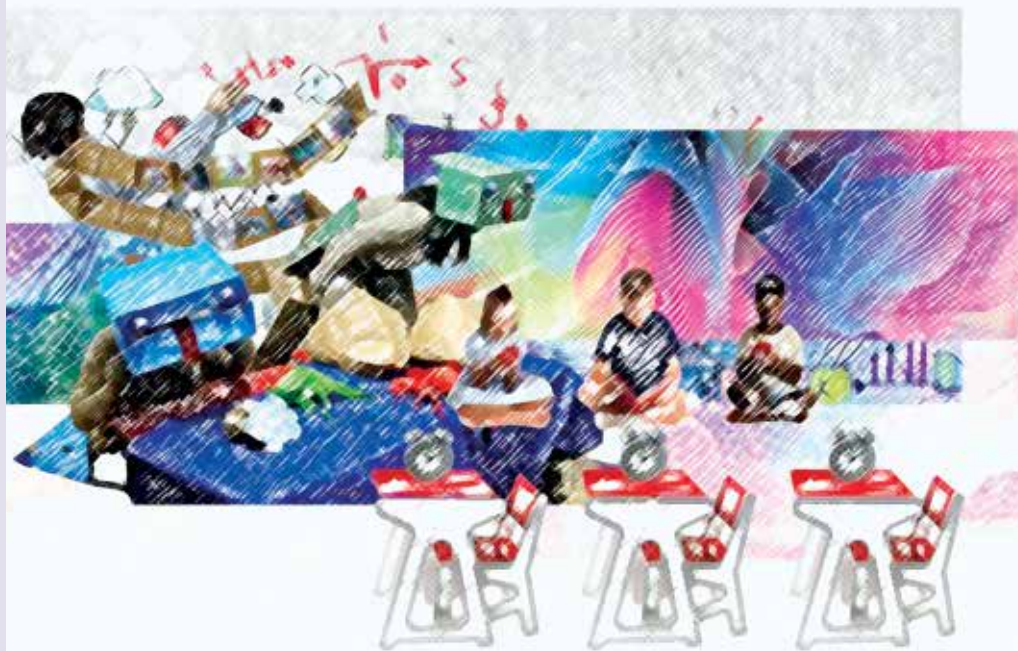
Al respecto, con el fin de ampliar las acciones que el INSOR ha desarrollado a favor de la ETDH en relación con la población sorda, la autora se comunicó insistentemente desde febrero de este año con el INSOR, y solo hasta el 4 de agosto fue atendida por el Subdirector de Promoción y Desarrollo, Rodrigo Sepulveda de Mesa. No se evidenciaron acciones concretas como las que la anterior administración desarrollaba a favor de la ETDH y el acceso laboral, sino al contrario, la desvalorización de los resultados de esta investigación, ya que “no es competencia del INSOR la inclusión social de personas con otros atributos, entre ellos la identidad de género, ya que no

cuenta con las competencias técnicas para hacer asesoría en estos temas”. Es así que no solo desconoce la delicada situación de la mujer sorda, sino que además, desconoce otras realidades como las de las mujeres sordas transgénero, víctimas de conflicto, indígenas, entre otras realidades que atraviesan a las comunidades sordas del país.

Bibliografía

- Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: De Kant a Hegel. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe (Re. Argentina)*, (15), 5-30. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/topicos/n15/n15a01.pdf>
- Barrantes, R. (2011). Avances sobre la reconstrucción histórica de la Comunidad Sorda de Bogotá. Disponible en: <http://www.fenascol.org.co/SEDasignaturaLSC/doctos/Historia.pdf>
- De la Paz, M. V., & Salamanca, M. (2009). *Elementos de la Cultura Sorda: una base para el currículum intercultural*. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.eu>
- INSOR. (2002). *Un enfoque educativo para la formación laboral. Experiencia con sordos*. Bogotá: INSOR.
- Jiménez, J. (2008b). *Comunidad Sorda y lecturas de Cultura Sorda*. Bogotá: INSOR. 8p.
- Jiménez L. (2019). *Historia de la Educación para el Trabajo y la Ubicación laboral de la comunidad Sorda en Colombia; Perspectivas y retos para su inclusión*. Bogotá. 120p. ISBN 978-958-48-4273.
- Moreno, A. (2000). *La Comunidad Sorda: aspectos psicológicos y sociológicos*. Madrid: Confederación Nacional de Sordos de España.
- Núñez, M (1997). *La biografía en la actual historiografía contemporánea española*. En: *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, H.* Contemporánea, t. 10, 407-439.
- Pino, F. (2007). *La cultura de las personas sordas*. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.eu>
- Rühle, V. (1991). *Experiencia de la historia y experiencia histórica. (Sobre el concepto de consciencia histórico-efectual en Gadamer)*. ISEGORÍA, 4, 74-87

REPRESENTACIONES SEMIÓTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL MOVIMIENTO RECTILÍNEO



Didson Harvey Sánchez Monroy

Licenciado en Matemáticas; Estudiante de Maestría en Educación Matemática-UPTC. Docente Colegio de la Presentación de Tunja



Pedro Nel Maluendas Pardo

Doctor en Matemáticas, Universidade Estadual de Campinas. Profesor Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resumen

Se presentan resultados parciales de la investigación cuyo objetivo es analizar las actividades cognitivas realizadas por los estudiantes para posibilitar una mejor comprensión y desarrollo del aprendizaje de las representaciones semióticas en el estudio de situaciones de movimiento rectilíneo.

Para esto, se elaboraron situaciones dirigidas a estudiantes del grado décimo, creando condiciones para la realización de procesos de formación, tratamiento y conversión de los diferentes registros de representación semiótica, basados en la teoría de Duval (1999). La investigación tiene un enfoque cualitativo con un diseño

de investigación acción ya que permite realizar una reflexión constante del proceso realizado. Se parte de una prueba de conceptos previos para la posterior realización de una experiencia práctica que les permita construir el conocimiento del tema, observando que los estudiantes logran aproximarse al concepto, al realizar una coordinación de los diferentes registros de representación analizando el movimiento rectilíneo en un contexto real.

Palabras clave

Representaciones semióticas; movimiento rectilíneo; actividades cognitivas.

Introducción

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), entre los derechos básicos de aprendizaje para estudiantes de grado décimo se contempla la resolución de problemas utilizando propiedades de funciones y usando representaciones tabulares, gráficas y algebraicas para analizar diferentes magnitudes (MEN, 2016).

Para el estudio del movimiento rectilíneo es necesario identificar diversas magnitudes y relacionarlas, por lo que es conveniente la utilización de la teoría de representaciones semióticas para superar algunas dificultades que puedan llegar a presentar los estudiantes. Estas pueden ser utilizadas en la aprehensión de resolución de problemas propios de este objeto, más que los conceptos que presenta, abordando los procesos generales según los lineamientos curriculares del MEN (1998).

Con la utilización de representaciones semióticas es necesario que los estudiantes realicen las actividades cognitivas referidas por Duval (1999) que son la formación, el tratamiento y la conversión de los registros de representación semiótica. Con la aplicación de situaciones de enseñanza con experiencias prácticas de movimiento se espera que los estudiantes asimilen y construyan el conocimiento del objeto estudiado a partir de sus conocimientos previos. Posteriormente estos pueden llegar a ser utilizados en la resolución de problemas con actividades que involucren el tratamiento y cambio de registros de representación del movimiento rectilíneo, para relacionar magnitudes con situaciones de su contexto.

Con esta investigación se busca la comprensión de actividades cognitivas de tratamiento y conversión de representaciones semióticas del movimiento rectilíneo, además de promover el desarrollo del razonamiento matemático utilizando la teoría de la resolución de problemas de Mason Burton y Stacey (1998) con el fin de

desarrollar un potencial investigador, buscando que los estudiantes sean críticos a través de interrogar, desafiar y reflexionar.

Con experiencias prácticas los estudiantes atribuyen un significado propio de los conocimientos adquiridos, con el fin de que lo relacionen con su entorno real. Por ejemplo, con el desplazamiento de un automóvil, sus variaciones en las magnitudes de velocidad, aceleración y distancia a través del tiempo, se puede encontrar una aplicación del conocimiento de funciones lineales y sus análisis con las diferentes representaciones semióticas. Así se da un significado social al realizar prácticas que construyan cognitivamente conceptos matemáticos (D' Amore et al., 2017).

Representaciones Semióticas

En la actividad matemática es necesaria la utilización de diversos registros de representación, tales como gráficos, símbolos, íconos, tablas, la capacidad de escribir textos coherentes, organizados y argumentados, entre otros. Además, Duval (1999) menciona la existencia de representaciones mentales, es decir, el conjunto de imágenes y conceptos que un individuo puede tener sobre un objeto.

Gomes (2018) menciona que la enseñanza de la física se desarrolla generalmente con el apoyo de diversas áreas de conocimiento. Sin embargo, la teoría de Duval (1999) presenta un gran aporte, ya que las representaciones semióticas son inseparables de la

obtención y el desarrollo cognitivo, lo que permite la coordinación de sistemas semióticos en el pensamiento científico. Todo esto es con el fin de comprender y analizar información extraída para escribir y argumentar de manera coherente, aplicando los conceptos adecuados y los diferentes registros de representación semiótica que fundamentan el problema o planteamiento físico.

Actividades cognitivas

Duval (1999) menciona tres actividades cognitivas ligadas a la aprehensión o producción de una representación semiótica, las cuales son: la formación, el tratamiento y la conversión; la primera hace referencia a la identificación de una representación en un registro dado, las otras dos hacen parte de los tipos de transformaciones que se pueden realizar. El tratamiento es en el interior de un registro de representación y la conversión es la transformación del objeto matemático en otro registro, conservando parte o la totalidad del significado de la representación inicial.

Clasificación de los diferentes tipos de representación

Duval (2017) presenta una clasificación de los registros utilizados en matemáticas, situando todas las transformaciones de representación que constituyen la actividad matemática. Los registros multifuncionales discursivos son aquellos en los que se utiliza la producción oral o escrita, incluyendo

...En la actividad matemática es necesaria la utilización de diversos registros de representación, tales como gráficos, símbolos, íconos, tablas, la capacidad de escribir textos coherentes, organizados y argumentados, entre otros...

tres operaciones que son: nombrar los objetos, enunciación y razonamiento. Los multifuncionales no descriptivos son aquellos en los que se plasman imágenes, gráficos, figuras geométricas y diseños para hacer visible las relaciones características o partes del objeto. Para esta investigación este registro se puede utilizar para representar esquemáticamente un problema de movimiento y así facilitar su análisis.

En los registros monofuncionales discursivos se presenta la escritura simbólica tales como sistemas de numeración, escritura algebraica y lenguajes formales. Los registros monofuncionales no discursivos son los que se presentan con gráficos cartesianos y diagramas. Para esta investigación se tienen en cuenta los registros gráficos y tabulares para la representación de los datos con las magnitudes presentes en el movimiento.

Criterios de congruencia entre representaciones

Duval (1999) plantea tres criterios al poner en correspondencia las unidades significantes de cada una de las representaciones semióticas, de modo que dos representaciones son congruentes si cada unidad significativa simple se puede asociar con otra unidad significativa elemental; si a cada unidad significativa elemental de salida, le corresponde una única unidad significativa elemental en el registro de llegada; y si hay el mismo orden posible de aprehensión de estas unidades en las dos representaciones.

Teoría de resolución de problemas

Mason, Burton y Stacey (1998) plantean la importancia de escribir los pensamientos, impresiones e ideas que se tienen al abordar un problema, ya que brinda la oportunidad de aprender algo de sí mismos acerca de cómo funcionan los procesos del pensamiento; además la esencia del pensamiento matemático está constituida por la *particularización* y la *generalización* al enfrentarse a un problema matemático. De esta forma los estudiantes pueden realizar conjeturas y justificar soluciones que permitan finalmente una generalización, reflexionando y comprobando resultados.

En esta investigación se tienen en cuenta los procesos mencionados anteriormente, ya que para la solución de problemas relacionados con el movimiento rectilíneo es fundamental aplicar conceptos matemáticos tales como funciones lineales y cuadráticas con sus respectivas ecuaciones y análisis, teniendo en cuenta que entender verdaderamente un concepto o principio es lo mismo que saber aplicarlo a diversos problemas prácticos (Young y Freedman, 2009).

Metodología

El enfoque para esta investigación es cualitativo, el cual se desarrolla con un diseño desestructurado, abierto y construido en el curso de la investigación, validando a través del diálogo, interacción y vivencia con subjetividad, de ma-

nera que sea posible describir, comprender e interpretar el proceso realizado por los estudiantes con la utilización de los registros de representación semiótica del movimiento rectilíneo (Sandoval, 2002).

El diseño utilizado en este trabajo es la investigación acción, de modo que se indaga al mismo tiempo en el que se interviene, realizando ciclos repetitivos de análisis para conceptualizar y redefinir el problema las veces que sean necesarias. Las tres fases esenciales que se presentan de manera cíclica son: observar, pensar y actuar. En el proceso de la investigación se llevarán a cabo las principales acciones de la investigación acción que constan de los siguientes ciclos: identificar la problemática, elaborar el plan, implementarlo, evaluarlo y realizar realimentación (Hernández, 2014).

Las fases y acciones mencionadas anteriormente se realizaron con 24 estudiantes del grado décimo de una institución educativa de carácter privado teniendo en cuenta que se aplicó a través de una modalidad virtual, utilizando instrumentos para la recolección de datos tales como: videos, diarios de campo, foros, pruebas escritas, observación participante, además de la realización de entrevistas semiestructuradas.

Análisis y Resultados

Se ha realizado la aplicación de una prueba preliminar que tenía como finalidad identificar las dificultades que presentan los estudiantes con respecto a los conocimientos previos del tema basados en Castaño et. al. (2016), relacionados con el análisis gráfico y algebraico de funciones lineales, ecuaciones e interpretación de gráficas con magnitudes de velocidad, distancia y tiempo.

En la primera pregunta se planteaba la obtención de la ecuación de una recta a partir de su representación gráfica, algunos de los procesos realizados por los estudiantes se pueden ver en las figuras 1, 2 y 3.

Figura 1. Estudiante 1

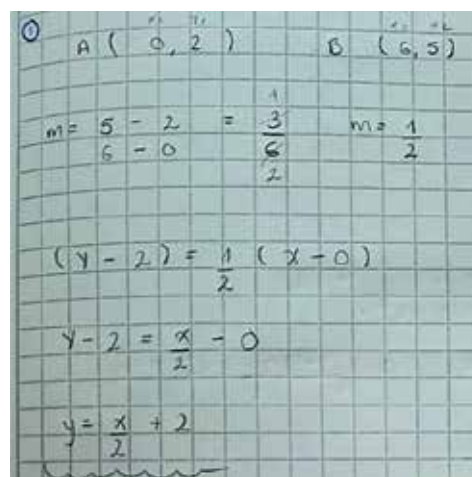


Figura 2. Estudiante 2

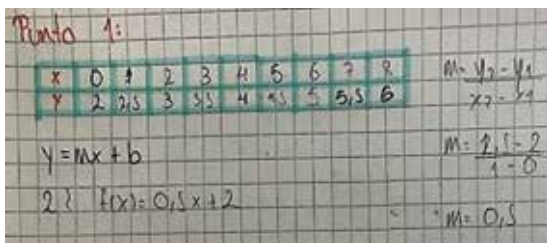


Figura 5. Estudiante 2

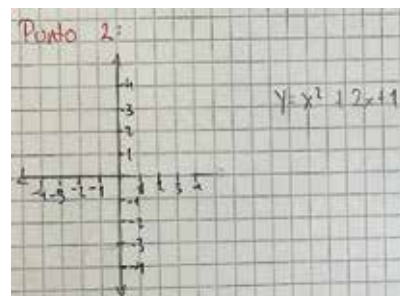


Figura 3. Estudiante 3

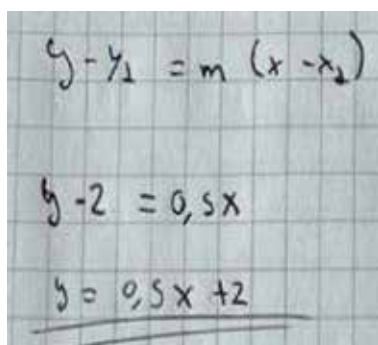
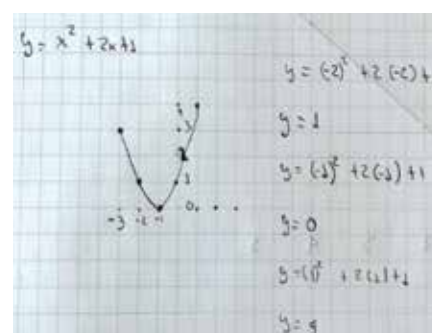


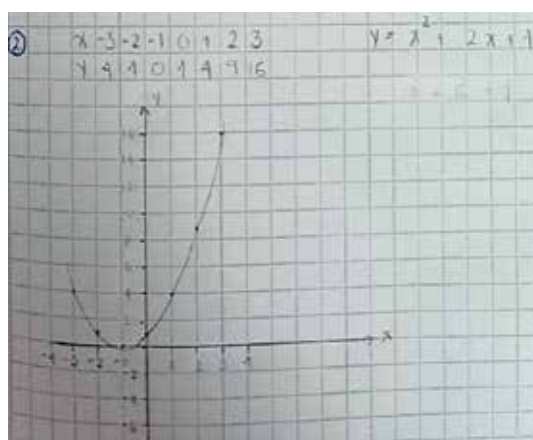
Figura 6. Estudiante 3



Analizando el desarrollo de los estudiantes, se puede observar la aplicación de diferentes procesos y métodos para solucionarlo, entre estos la aplicación del punto-pendiente y el desarrollo con la ecuación general de una recta ($y=mx+b$). Además, se puede observar la utilización de tablas y puntos coordenados (x,y) para representar los datos.

En el segundo punto se planteaba la construcción de una gráfica a partir de la ecuación $y=x^2+2x+1$ en el intervalo(-3,3). Se pudo observar que la mayoría de los estudiantes que resolvieron correctamente el primer punto, tuvieron dificultades para representar esta gráfica, de modo que se presentan falencias en el proceso de conversión del registro algebraico al gráfico.

Figura 4. Estudiante 1



Se observa que a pesar que el estudiante 2 utilizó una tabla de datos en el primer punto, en el segundo no empieza con ese tipo de representación, lo que le dificulta la ubicación en el plano cartesiano, por otro lado, el estudiante 3 pasa directamente del registro numérico al gráfico sin registrar datos en una tabla. De manera general es posible identificar que los estudiantes utilizan algunos registros de representación. Sin embargo, falta claridad en los procesos de conversión los cuales son fundamentales para el aprendizaje ya que Duval (1999) plantea que solo éstos pueden favorecer la coordinación de los registros de representación.

En el siguiente punto se planteó a los estudiantes analizar las pendientes de una gráfica, identificando los intervalos en los que es cero, positiva o negativa, lo cual es fundamental para relacionarlo con el aumento o disminución de aceleración de un móvil. A algunos estudiantes se les dificulta analizar y extraer datos de una gráfica, realizando planteamientos de intervalos que no se relacionaban directamente con la gráfica observada, de tal forma que es posible identificar el incumplimiento de los criterios de congruencia entre representaciones planteado por Duval (1999) el cual menciona que esta es una de las principales causas de la mala interpretación de los enunciados del problema.

Los siguientes aspectos planteados en la prueba preliminar, estaban centrados de manera directa con el objeto de estudio, donde era necesario despejar variables, analizar gráficas y representar gráficamente datos planteados en

una tabla con variables de distancia y tiempo. Entre los resultados encontrados, se evidencia la dificultad para el tratamiento del registro algebraico realizando despejes inapropiados para la variable requerida. Además, en el análisis gráfico en el cual se planteaba determinar cuándo se presenta un movimiento con velocidad constante, con aceleración o desaceleración basados en gráficas que representan las magnitudes de velocidad y distancia con respecto al tiempo, se evidencia que los estudiantes relacionan mucho mejor la aceleración o desaceleración en las gráficas de velocidad y presentan dificultad en interpretar las gráficas de desplazamiento. El último punto no representó mucha dificultad para los estudiantes ya que lograron realizar la conversión del registro de representación tabular al registro gráfico.

Con la prueba preliminar se puede concluir que los estudiantes realizan conversiones de registros de representación con mayor facilidad, cuando se encuentra una correspondencia entre éstas, como es el caso de los datos representados en tablas para transformarlos en representación gráfica. En el caso de los dos primeros puntos se evidencia algunas dificultades en la determinación de los registros adecuados que se utilizan en la conversión, de modo que hay que tener en cuenta lo mencionado por Duval (2017) ya que, en el aprendizaje de los estudiantes, no se debe cuestionar el tipo de registro no discursivo que se debe elegir, sino hacer que sean capaces de convertir la representación de cualquier objeto de un registro en otro registro.

Posterior al desarrollo de la prueba preliminar se realizó la realimentación de la misma, reforzando aquellos aspectos en los cuales se encontraron dificultades, tales como el despeje de variables y las funciones lineales y cuadráticas. Luego se realizó una revisión epistemológica del movimiento para el posterior planteamiento de la situación problema 1, la cual está diseñada con un enfoque constructivista. De manera que el estudiante es llamado a actuar como un matemático, investigando a partir de la experiencia con un móvil lanzado por una superficie con tres trayectos, construida por ellos mismos, en donde trabajaron con las diferentes magnitudes encontradas en el movimiento.

Los estudiantes plantearon a través de un foro de discusión algunos aspectos fundamentales para la construcción de las superficies, además de la mejor manera para medir y registrar datos, planteando aspectos tales como construir superficies con grandes dimensiones que faciliten la toma de datos, además de revisar el vídeo del movimiento realizado por el objeto, para medir mejor los tiempos, y las distancias recorridas. En los vídeos presentados se evidenciaba el movimiento realizado con el móvil escogido para la experiencia (canica, pelota, carro de juguete, etc.), algunas de las construcciones realizadas se presentan en la figura 7, cuyas imágenes fueron tomadas de los videos de los estudiantes.

Figura 7. Trayectos para analizar movimiento rectilíneo



Con el análisis de los trayectos del móvil, los estudiantes identificaron las magnitudes presentes, además de los trayectos en los que se presenta movimiento rectilíneo uniforme, uniformemente acelerado y uniformemente desacelerado, todo esto fue planteado en el transcurso de la clase en donde tanto los estudiantes como el profesor direccionaban la forma para analizar las distintas trayectorias descritas y presentarlas a través de un informe en el cual se pretende observar los procesos de transformación de las representaciones semióticas además de la construcción del objeto estudiado.

Los estudiantes tenían presente que los datos que se obtienen no son exactos, sino que son aproximaciones, de modo que las gráficas pueden no resultar perfectas, pero si se puede visualizar la tendencia del comportamiento de las magnitudes de distancia, velocidad y aceleración con respecto al tiempo.

Figura 8. Representaciones Trayecto 1, estudiante 4

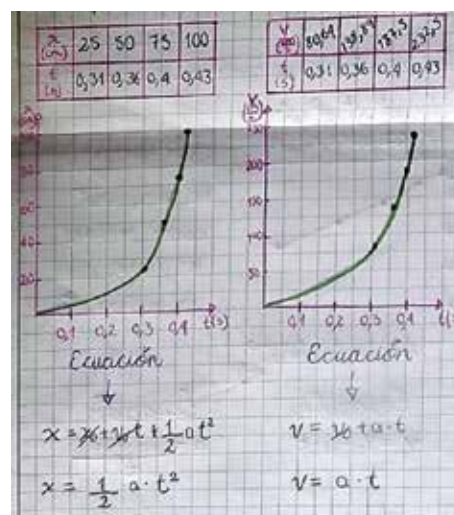


Figura 9. Representaciones Trayecto 2, estudiante 4

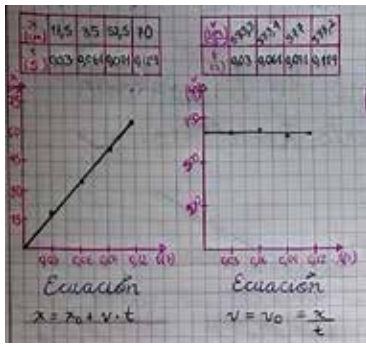
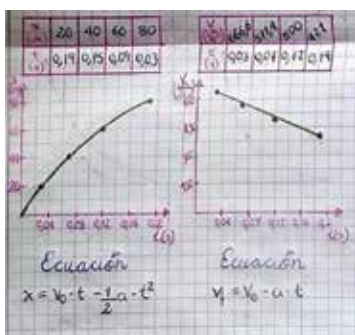


Figura 10. Representaciones Trayecto 3, estudiante 4



Las gráficas obtenidas por los estudiantes reflejaban el comportamiento de las magnitudes de cada trayecto, además con la escritura de las ecuaciones algunos estudiantes eliminaban la velocidad inicial y la distancia inicial en el primer recorrido. Sin embargo, algunos no relacionaban las ecuaciones o simplemente no describían correctamente con palabras lo observado en cada uno. Además, se presentaron dificultades en el cálculo de la aceleración, ya que expresaban no tener claridad en la aplicación de la ecuación utilizando los datos obtenidos, sin embargo algunos lograron relacionar con la recta de la velocidad y calculando la pendiente de la gráfica.

Figura 11. Representación x-t. Trayecto 1 M.R.U.A, estudiante 5

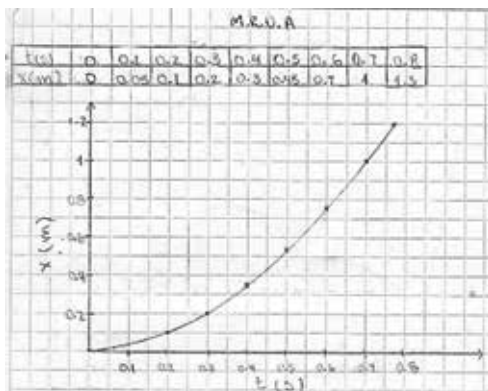
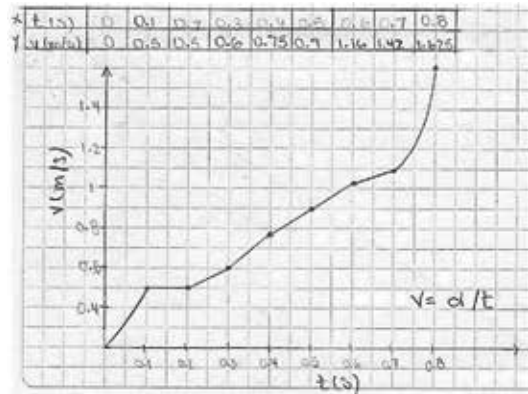


Figura 12. Representación v-t. Trayecto 1 M.R.U.A, estudiante 5



En la realización de las gráficas se puede evidenciar algunas irregularidades en la toma de datos debido a errores comunes presentados en la investigación, sin embargo, al observar el comportamiento que estos presentaban, los estudiantes pudieron explicar lo que ocurre con las magnitudes en cada trayecto, como se muestra en la figura 13.

Figura 13. Descripción del movimiento realizado en cada trayecto, estudiante 5

Trayecto 1: En el trayecto 1 se puede ver tanto en el video como en las gráficas cómo la pelota acelera rápidamente debido a la gravedad y la inclinación de la tubería.
 Trayecto 2: Cuando la pelota toca el suelo está lista de acelerar y continúa por todo el recorrido con el impulso que trajo del trayecto 1 y debido a la ausencia de inclinación la velocidad y la aceleración son constante e invariable respectivamente.
 Trayecto 3: Cuando la pelota empieza a subir por la tubería se puede apreciar cómo esta sube cada vez más lento hasta que se detiene y por efecto de la gravedad, se devuelve.

Se pudo observar que el tratamiento y conversión al registro algebraico y numérico fue el que más se les dificultó, ya que algunos no lograron describir la ecuación de cada una de las gráficas, aspecto que es importante reforzar para continuar con el desarrollo de la investigación con situaciones problema que involucran procesos puntuales de tratamiento y conversión de los registros de representación semiótica. Sin embargo, con las deducciones que lograron realizar los estudiantes basados en los registros tabulares y gráficos se pudo construir en gran medida el concepto de movimiento rectilíneo además del comportamiento que presentan las magnitudes.

Durante el desarrollo de la situación los estudiantes escribieron un diario basados en la teoría de resolución de problemas, el cual se fue orientando con la realización de varios cuestionamientos que se fueron presentando en el transcurso de la investigación. Con el diario se pudo revisar las consideraciones que tenían los estudiantes y las dificultades presentadas, tales como las presentadas en las figuras 14 y 15.

Figura 14. Apuntes del diario, estudiante 4

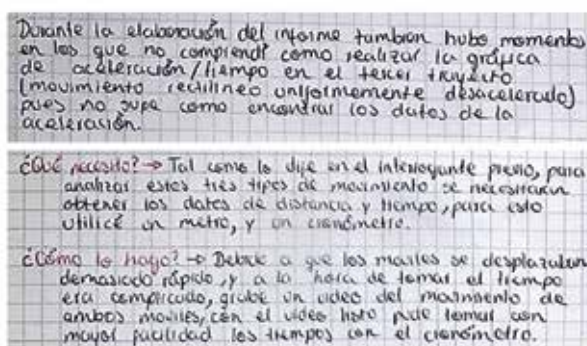
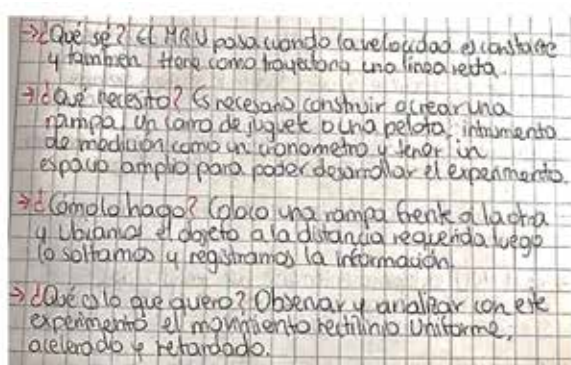


Figura 15. Apuntes del diario, estudiante 6



Con la utilización del diario, los estudiantes manifestaron que les permitió identificar, analizar y cuestionar para poder llegar a la solución, de modo que lo consideraron una herramienta útil para la investigación, de tal manera que se aprovecha el planteamiento de Mason et al. (1998) donde especifican que el tomar apuntes sobre las sensaciones del momento puede llegar a favorecer posteriormente la reflexión. Además, de esta manera fluyen asociaciones y consejos relevantes de situaciones análogas anteriores, de modo que se puede ver como si se obtuviera una ayuda adicional, descrito por los autores como un tutor personal que vigila y hace las preguntas oportunas.

Conclusiones

Con la aplicación de las situaciones de enseñanza se pudo observar que los estudiantes construyeron gran parte del concepto de movimiento rectilíneo basados en sus conceptos previos. Además, estas permitieron la movilización en el registro de representación tabular y gráfico del movimiento, así como el paso del registro gráfico al lenguaje común, describiendo las características observadas según el comportamiento de las magnitudes analizadas, coordinando correctamente estos dos registros.

Por otro lado, se evidenciaron dificultades en la conversión de los registros de representación gráfico al algebraico, donde una de las principales causas de esto, según Duval (1999) se debe a la no congruencia entre representaciones, lo que lleva a malentendidos o malas interpretaciones.

Con los apuntes tomados por los estudiantes en el diario, se logró direccionar el análisis de la situación basada en un contexto real, ya que los estudiantes planteaban cuestionamientos que conyugaron a identificar diferentes representaciones para presentar los resultados del análisis del movimiento rectilíneo por los tres trayectos y así comprender y construir el conocimiento del mismo.

Bibliografía

- Castaño, J., Rojas, D y Bautista, M. (2016). *Física Proyecto educativo XX*. Editorial Santillana S.A.S. Bogotá, Colombia.
- D' Amore, B. (2004). *Conceptualización, registros de representaciones semióticas y noética: interacciones constructivistas en el aprendizaje de los conceptos matemáticos e hipótesis sobre algunos factores que inhiben la devolución*. Uno. Barcelona, España. 35, 90-106.
- Duval, R. (1999). *Semiósis y pensamiento humano*. Registros semióticos y actividades intelectuales. Peter Lang S.A. Editions Scientifiques européennes.
- Duval, R. (2017). *Understanding the Mathematical Way of Thinking – The Registers of Semiotic Representations*. Dunkerque, France. Université du Littoral Côte d'Opale.
- Gomes L. (2018). *La abstracción en la enseñanza y aprendizaje de la física: contribuciones de la teoría de los registros de representación semiótica en la resolución de problemas*. Universidad de Sao Paulo.
- Mason J., Burton L. y Stacey K. (1988) *Pensar Matemáticamente*. Editorial Labor, S. A. Madrid, España.
- MEN, (1998). *Lineamientos curriculares en matemáticas*.
- MEN, (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*.
- Hernandez R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F. McGraw Hill Education.
- Sandoval (2002) *Investigación cualitativa, Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), Editores e Impresores Ltda. – arfo.
- Young, H. y Freedman, R. (2009) *Física universitaria*. (Vol 1. 12ª ed.) Pearson Education, Mexico.



El concepto equivocado de calidad, causa principal de la involución educativa en Colombia

Resumen

Actualmente en Colombia, la calidad educativa se relaciona directamente con los resultados de las pruebas estandarizadas. Recientes normas miden la calidad por medio de un índice que valora en un 80% el progreso y resultado de las pruebas y en un 20% la permanencia y éxito escolar. Este estudio demuestra que las políticas educativas relacionadas a la medición de la calidad educativa están mal enfocadas y que contrario a lo que se requiere, perjudica enormemente a

la educación pública ofrecida en todos los niveles. Dicho daño a la educación pública hace que los centros educativos públicos recreen problemas sociales como la discriminación, exclusión social y cultural, prejuicios sociales y se modifiquen los fines educativos. Por último, se resalta que la actual medición de calidad no analiza ni acrecienta el capital cultural del país, condenando a sus ciudadanos a un constante retraso social, cultural y económico.



Rubiela Rocío López Rodríguez

Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Colombia. Becaria del Educational Training Center MASHAV, Israel. Miembro del Centro de Estudios e Investigación Docente de Cundinamarca (CEID)

Palabras clave

Calidad educativa, evolución social, pruebas estandarizadas, políticas educativas, discriminación, inteligencias múltiples, capital cultural, inequidad social.

Introducción

La trascendencia de la educación es un hecho innegable. El derecho a la educación es fundamental para los seres humanos pues les permite adquirir conocimiento y alcanzar plenitud en su vida personal y social. El derecho a la educación es trascendental para el desarrollo económico, social y cultural del país, pues es el medio con el que se transmiten y perpetúan los valores, se desarrolla la personalidad e identidad, las capacidades físicas e intelectuales de las nuevas generaciones, de allí su valor incalculable. Por otra parte, una educación de calidad no solo contribuye al pleno desarrollo personal, sino que permite la integración social y profesional del individuo, aporta a la inserción económica y por tanto a superar las situaciones de pobreza. Uno de los objetivos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO es perfeccionar las políticas educativas para brindar en cada nación del planeta una educación de calidad para todos. En el marco de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Tailandia en 1990, se describen como ejes del concepto de calidad educativa las tasas de inscripción, retención y conclusión del sistema educativo, teniendo en cuenta las siguientes variables:

- Estudiantes (sanos y motivados)
- Procesos (docentes competentes que utilizan pedagogías activas)
- Contenidos (programas de estudios relevantes), y
- Sistemas (buena administración y distribución de recursos equitativa, entornos educativos seguros, sanos e integrados, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos).

...El derecho a la educación es trascendental para el desarrollo económico, social y cultural del país, pues es el medio con el que se transmiten y perpetúan los valores, se desarrolla la personalidad e identidad, las capacidades físicas e intelectuales de las nuevas generaciones, de allí su valor incalculable...

Sin embargo, a pesar de la conceptualización integral de calidad educativa, los centros escolares colombianos se centran únicamente en los resultados de aprendizaje medidos en las pruebas estandarizadas y en las estadísticas de cobertura educativa como definición pública de calidad en la educación. Aunque éstos muestran factores importantes al determinar la calidad del sistema educativo, no se está analizando en totalidad su complejidad, las causas del resultado educativo y los factores externos a las instituciones que influyen en dichos resultados. Los rankings de instituciones educativas según los resultados en los exámenes estandarizados promueven la privatización, el rezago de las instituciones públicas y el recorte de los recursos que deben transferir los gobiernos profundizando la crisis económica del sector educativo público, en educación básica, media y superior. El concepto de calidad educativa actual segrega a la población y es un mecanismo de ataque neoliberal a los centros educativos públicos, enriquece el argumento de la inminente separación del estado de sus responsabilidades como garante de los derechos fundamentales de la población. Este documento muestra que la noción de calidad relacionada a los resultados en pruebas estandarizadas limita el sistema educativo público y profundiza las dificultades socioeconómicas del país.

Políticas equivocadas en búsqueda de calidad educativa en Colombia

La demostración de eficacia y efectividad educativa se relaciona con los resultados en las pruebas estandarizadas de conocimientos; asimismo, la eficiencia en las prácticas educativas docentes también se relaciona a los resultados que se obtengan y se emite un juicio social y educativo con relación a dichos resultados. Los debates en torno al juicio de calidad, en especial de la efectividad educativa de las instituciones públicas se tornan incisivos en los fines altruistas y de desarrollo personal que debería tener un sistema educativo, no los fines económicos y competitivos que segregan a la mayoría de la población. Los planes curriculares y estrategias de docentes trabajan en función de superar los resultados de las pruebas, lo que coarta el ejercicio educativo y hace imposible un análisis profundo de los factores sociales que influyen en la enseñanza del grupo. En reiteradas ocasiones los miembros de sindicatos de maestros luchan por ser escuchados mientras los gobiernos ignoran la realidad de los contextos y planean la implementación de reformas con las que el estado abandona cada día más a las comunidades. La dinámica de las negociaciones de los gremios sindicales del magisterio, se centran desde 1990 en los siguientes aspectos, en palabras de Grindle (2004):

- Oposición de los gremios docentes a los procesos de descentralización y privatización, debido a que fragmentan el escenario en que se ha desarrollado históricamente el sindicalismo y cuestionan el modelo de organización tradicional de los sindicatos docentes
- Rechazo al carácter “inconsulta” de las reformas, como eco del derecho a la participación que se adquirió en la fase neocorporativa.
- Resistencia a avalar cambios en las normas regulatorias que pueden revertir condiciones obtenidas anteriormente por la mediación sindical, derechos adquiridos a cambio de la degradación de los salarios sin que medien ofertas de recuperación salarial.
- Desacuerdo con la introducción de sistemas de evaluación, que son considerados mecanismos de control que, además de establecer premios y castigos, quiebran la homogeneidad de la base social del sindicalismo y dificultan la demanda agregada de intereses.
- Más allá de su participación en la formulación y diseño de las políticas de reformas educativas en varios países de la región, en muchos casos los sindicatos han logrado una fuerte intervención en la arena pública imponiendo un discurso de defensa de la educación pública, del Estado docente y de la tradición centralista-burocrática. Por el contrario, esa misma práctica discursiva ha sido más débil en el nivel propiamente profesional, referido a la formación y los cambios curriculares o pedagógicos”.

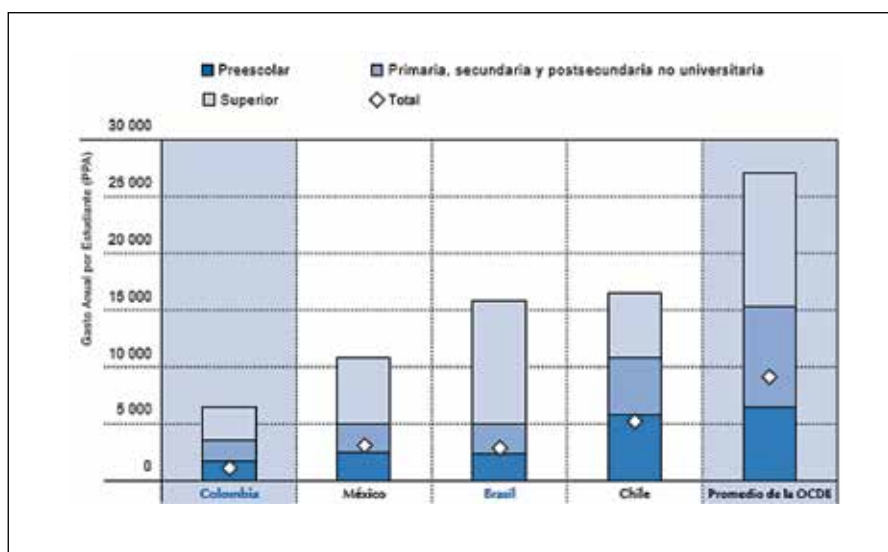
La nueva definición de calidad educativa defendida y argumentada en las reformas neoliberales han generado dentro del gremio docente una gran resistencia. Lo más insólito es que los procesos llevados a cabo durante la puesta en marcha de las reformas no ha sido un proceso democrático en lo más mínimo, esto conlleva a una inconformidad generalizada pues los estados

han invisibilizado los problemas de las comunidades y de los actores de la comunidad educativa. Según el Banco Mundial y el Programa de Promoción de las Reformas Educativas en América Latina, PREAL (2007); las reformas educativas son absolutamente necesarias para alcanzar una educación de calidad, calidad entendida como superar los resultados hasta ahora obtenidos en las pruebas internacionales estandarizadas; además, resaltan que las prácticas pedagógicas de los docentes de instituciones públicas son prácticas obsoletas, demasiado tradicionales y basadas en memorización.

Los sindicatos resaltan que, para alcanzar la meta de una educación pública con mejores prácticas, se necesita inversión económica y que mientras en Colombia se busca hacer parte de los países que integran la OCDE, su inversión en educación dista mucho de igualar la de los países miembros. (Ver figura 1). Igualmente, las organizaciones sindicales denuncian que las reformas se contradicen y entorpecen la labor docente. La reforma de cobertura, en el programa “Revolución Educativa, Ni uno Menos” (2002), promueve incentivos económicos a colegios según el número de pobla-

ción atendida, esto causa que los directivos docentes conformen grupos de 45 a 48 estudiantes por docente, el estado no amplía su inversión por estudiante y por tanto no se adecua una nueva infraestructura para atender al excedente de población estudiantil, lo que hace imposible un seguimiento personalizado o una evaluación constante de conocimientos. Organizaciones internacionales reconocen la importancia de las mejoras en infraestructura y material didáctico, sin embargo, al ligar de manera absurda el crecimiento del Sistema General de Participaciones (SGP), que es la bolsa de recursos para educación, salud y agua potable; a la tasa de inflación y no a los índices de ingresos corrientes de la nación (ICN), los recursos para educación cada año son más bajos y solo alcanzan para cubrir la nómina docente y con bastante dificultad (artículo 357 de la Constitución Política de Colombia). Los recortes de recursos para educación pública hacen que las instituciones educativas desmejoren sus procesos, en muchas instituciones urbanas y rurales, no existen bibliotecas o laboratorios, recursos tecnológicos o conectividad y cuentan con la total indiferencia del estado.

Figura 1. Gasto público anual en instituciones públicas por estudiante en Colombia y países de América Latina (2011).



Fuente: OCDE (2014). Education at glance 2014: OCDE indicators, París.

En la búsqueda de consensos en las negociaciones, entre la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y el estado, se intenta que los gobiernos de turno prioricen los recursos económicos y materiales para los centros educativos y se recupere la relación estado-educación pública. Las políticas sociales no son sostenidas, varían de un gobierno a otro, así como varían sus prioridades. Los gobiernos restringen el dialogo político-pedagógico, limitan los espacios de consulta, de discusión y negociación. Niegan la posibilidad de tomar como referente múltiples investigaciones pedagógicas con las que se puede reorientar cualquier tipo de política o programa educativo; así que, queda la impresión de que la actual situación es conveniente para los grupos de poder que manejan el estado, el deliberado cambio en los fines de los procesos de enseñanza, el reduccionismo del conocimiento, la necesidad de desprestigio de la educación pública y de la privatización del sector (Ver tabla 1).

Tabla 1. Clasificación de los colegios por categorías del ICFES.

Categoría	Total Nacional		Sector Privado		Sector Oficial	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy inferior	4	0.09	2	0.12	2	0.07
Inferior	527	11.60	134	8.09	393	13.62
Bajo	1,676	36.90	479	28.91	1197	41.49
Medio	1,386	30.52	437	26.37	949	32.89
Alto	579	12.75	294	17.74	285	9.89
Superior	281	6.19	227	13.70	54	1.87
Muy superior	89	1.95	84	5.07	5	0.17
Total	4,542	100.00	1,657	100.00	2,885	100.00

Fuente: Instituto colombiano para la evaluación de la educación (ICFES).

De acuerdo a los resultados del ICFES, el gobierno nacional de Colombia diseño el programa de incentivos a la oferta educativa, haciendo énfasis específico en el programa presentado y ejecutado por el Ministerio de Educación Nacional-MEN, dentro del marco del Plan Nacional de Desarrollo Todos por nuevo País: Paz, Equidad, Educación 2014-2018, como parte del objetivo propuesto en materia educativa: Colombia, la Mejor Educada en 2025. Para ello, el MEN utilizó las mediciones del Índice Sintético de la Calidad Educativa-ISCE, presentado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES, a partir de los datos obtenidos de las pruebas Saber 3,5,9 y 11 (Educación básica primaria, secundaria y media). El ISCE, en el boletín SABER (2016), mide cuatro variables:

- Progreso: Mide mejoría del colegio en relación con el año inmediatamente anterior. 40%.
- Eficiencia: Busca balancear el puntaje obtenido en desempeño. Mide que todos los estudiantes alcancen los logros propuestos en el grado escolar. La calificación será según el número de estudiantes que son aptos para aprobar los grados del ciclo evaluado, (Bajos índices de reprobación o deserción escolar). 10%.
- Desempeño: Incentiva a aquellos con los mejores resultados en las pruebas Saber. 40%
- Ambiente escolar: Revisa en qué contexto se están desarrollando las clases que están recibiendo todos los estudiantes. 10%

El programa de incentivos económicos premia a las instituciones y docentes con mejor valoración en el ISCE, que como se observa valora en un 80% los resultados en las pruebas estandarizadas; mientras que factores sociales como el

índice de reprobación y ambiente escolar toman una valoración del 20%. Premiar a los centros de educación con menos problemas sociales es aumentar la desigualdad y el retraso de los centros educativos que necesitan aun más ayuda para su mejoramiento. Los colegios con mejor desempeño académico generalmente pertenecen a comunidades con mejores niveles de vida, bienestar, salud, trabajo estable y altos ingresos económicos, además de que los miembros de la familia presentan un nivel de educación elevado; por otra parte, los colegios de ISCE bajos pertenecen en su mayoría a la población vulnerable, familias compuestas o en situación de desplazamiento por conflictos armados y despojo de tierras, con problemas como desempleo, cadenas de microtráfico, pobreza extrema, violencia intrafamiliar, fenómenos sociales que se derivan de la histórica injusticia socioeconómica que vive el país. Es urgente el cambio de estrategias en la asignación de recursos económicos, no es posible que se enfoquen los incentivos a los colegios que menos lo necesitan, del mismo modo, es inaudito que la dinámica de enseñanza de los centros educativos se incline hacia la obtención de incentivos económicos exclusivamente.

La promoción de la calidad educativa como causa de discriminación

Los rankings de instituciones educativas, no solo de educación superior sino de educación primaria, secundaria y media, son ampliamente difundidos a la opinión pública con el rótulo de instituciones de alta calidad o de baja calidad. Dicha interpretación, que vista desde una perspectiva completa y profunda del concepto de calidad educativa, es completamente errada, pues los resultados escolares presentan múltiples factores de causa asociados y su mejoramiento necesita de políticas sociales profundamente reestructurales, clasifica a la sociedad en bueno y malo perpetuando las inequidades sociales (Bourdieu, 1977).

Dichos rankings difunden una falsa caracterización de estudiantes, docentes y padres modificando sus relaciones e identificándolos en un grupo de capital cultural menor, lo que los expone en una histórica desventaja social y académica. El capital cultural en palabras de Bourdieu (1979) se define como:

“Las prácticas culturales de las personas son un producto de —o se ven fuertemente influidas por— la interiorización inconsciente de esquemas cognitivos, valóricos y afectivos, que en su conjunto de lo que podemos entender como «disposiciones» y de las constricciones estructurales relativas principalmente a la dotación diferencial de los capitales cultural y económico. Eso significa que las personas con mayor educación formal, más recursos económicos y un origen social más elevado tendrán un comportamiento cultural que podríamos entender como más sofisticado, refinado o, haciendo uso de un término polémico, pero de gran tradición, legítimo.”

Dentro del sistema capitalista, la educación es un servicio que se oferta al mercado. Los grupos de alto poder adquisitivo, que tienen también una alta capacidad de selección, tenderán a elegir centros educativos que les garanticen un aumento de calidad educativa y de capital cultural, con el fin de mantener el estatus social y cultural al que pertenecen, evitando al máximo la inclusión de grupos de capital cultural menor en su círculo por considerarlos perjudiciales para el desarrollo académico y para el ambiente mismo de la institución (Atria, 2012). La teoría del capital cultural relaciona el capital escolar con el capital familiar; por tanto, es posible clasificar un estudiante de acuerdo con sus disposiciones culturales adquiridas mediante socialización, posición social de origen y experiencias escolares.

Las políticas de ingreso y exámenes de admisión a diferentes centros educativos y la selección de personal para cargos públicos manejan una política de meritocracia. Sin embargo, esta

política homogeniza a la población considerando que todos se rigen por una igualdad de oportunidades, sin analizar principios de equidad y justicia social, lo que perpetua la desigualdad. Miles de jóvenes egresados de las instituciones de secundaria no logran ingresar o deben desertar de sus programas de educación superior por las normas que rigen la selección de estudiantes, sin tener un programa estatal que les brinde opciones diferentes, estos jóvenes son discriminados sin un mayor análisis de las causas de su historial académico, condenados a permanecer el círculo de pobreza al que pertenecen sus familias. De acuerdo a esta lógica, se comprende que los procesos de selección que llevan a cabo las instituciones privadas, una selección que es a la vez académica y económica, permitan que dichas instituciones se ubiquen dentro de las instituciones de altísima calidad, segregando a la población que podría afectar sus intereses.

Conclusiones

Este estudio esbozó el actual concepto de calidad educativa que se trabaja en Colombia, un concepto medido en exclusiva por medio del Índice sintético de calidad ISCE que en un 80% representa el desempeño y mejoramiento en las pruebas estandarizadas SABER 3º, 5º, 9º y 11º, resultados que se miden en dichos grupos respectivamente al final del año escolar. Los rankings, que son listas públicas, clasifican los centros educativos según sean de alta o baja calidad de acuerdo a los resultados obtenidos en los test estandarizados. La opinión pública se divide entonces entre el real concepto de calidad educativa, que prácticamente desconoce, y los resultados de las pruebas. El sindicato del magisterio colombiano, FECODE, ha intentado negociar con el gobierno el reconocimiento de las nuevas teorías científicas sobre el aprendizaje, el valor de la individualidad y la diferencia como parte de la riqueza de construir conocimiento, el análisis profundo de las causas de la imposición de leyes



neoliberales que buscan la separación del estado como garante de derechos, impulsando la privatización de todo bien público; pero hasta el momento, se han llegado a consensos en pocos puntos de la negociación. Sin embargo, a pesar de la manipulación de la información y de las cifras, la sociedad esta cada vez más convencida que es fundamental para su supervivencia y para el fortalecimiento de la democracia, la defensa de los bienes públicos y la elección de gobernantes que garanticen la priorización de programas sociales y proyectos educativos.

Las políticas educativas referentes a la búsqueda de calidad, no solo han dañado la imagen de las entidades públicas, sino que impulsan la inequidad social, la exclusión cultural, la discriminación personal y comunitaria, la tergiversación de los fines educativos, la corrupción dentro del sistema, la manipulación de las masas y la desinformación. En el momento histórico que vive Colombia tras los acuerdos de paz, es necesario un consenso nacional en torno a un análisis profundo de las causas de la desigualdad e injusticia social, con el fin de librar la barrera de la falta de oportunidades de las clases menos favorecidas y así reducir las tasas de violencia, garantizando una paz estable y duradera. La clave para una renovación educativa y social en el país, es la formulación de políticas educativas acertadas, que promuevan los enormes y diversos talentos de la población colombiana, que impulsen la creatividad y los valores morales necesarios para renovar una sociedad marcada por la violencia, la desigualdad y la ignorancia. Es posible formular políticas educativas mejores, construidas desde la democracia y la investigación pedagógica, dejando de lado vicios como la soberbia, la corrupción y la burocracia que perjudican el

sector educativo público y la sociedad en general. Es posible que los centros educativos del país se conviertan en laboratorios de paz, igualdad, inclusión y trabajo colaborativo para promover la evolución social del país.

Referencias bibliográficas

Andraca, A. (2003). Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina. Santiago de Chile: PREAL.

Apple, M. y otros. (2007). *Democratic schools: lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Arellano, J. (2005). Políticas sociales para el crecimiento con equidad: Chile 1990-2002. Santiago, Chile: CIEPLAN.

Atria, F. (2012). La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile. Santiago de Chile: Catalonia Libros; CIPER.

Brantlinger, E. (1993). *The politics of social class in secondary school*. New York: Teachers college press.

Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. Power and ideology in Education. Pag. 487-511. New York: Oxford University Press.

Casillas, M. y otros. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*, 36(142), 7-29. Recuperado en 2 de julio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-27602007000200001&lng=es&tlng=es.

Constitución Política Colombiana. (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia.

Departamento Nacional de Planeación. (1987). *Plan de Economía Social 1987-1990*, Bogotá.

ICFES. (2018). Clasificación de resultados de planteles educativos. Rescatado el 2 de julio de 2018 de: <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/clasificacion-de-planteles>

ICFES. (2016). Boletín SABER en breve. Bogotá: MEN, Edición N°5

FECODE, MEN. (2017). Acta de acuerdos 2017. Rescatado el 2 de julio de 2018 de: <https://www.fecode.edu.co/imagenes/comunicados/2017/acuerdos%202017%20click%20en%20solo%20lectura.pdf>

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Grindle, M. (2004). *Despite the odds. Contentious politics and education reform*. Princeton University Press.

Keefe, J. W. y Thompson, S. D. (1987). *Learning Style: Theory and Practice*. Reston, VA: NASSP.

Moura, C. (2007). La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza? Publicaciones PREAL. N°37.

OCDE. (2014). *Education at a glance*. Recuperado el 1 de julio de 2018 de <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

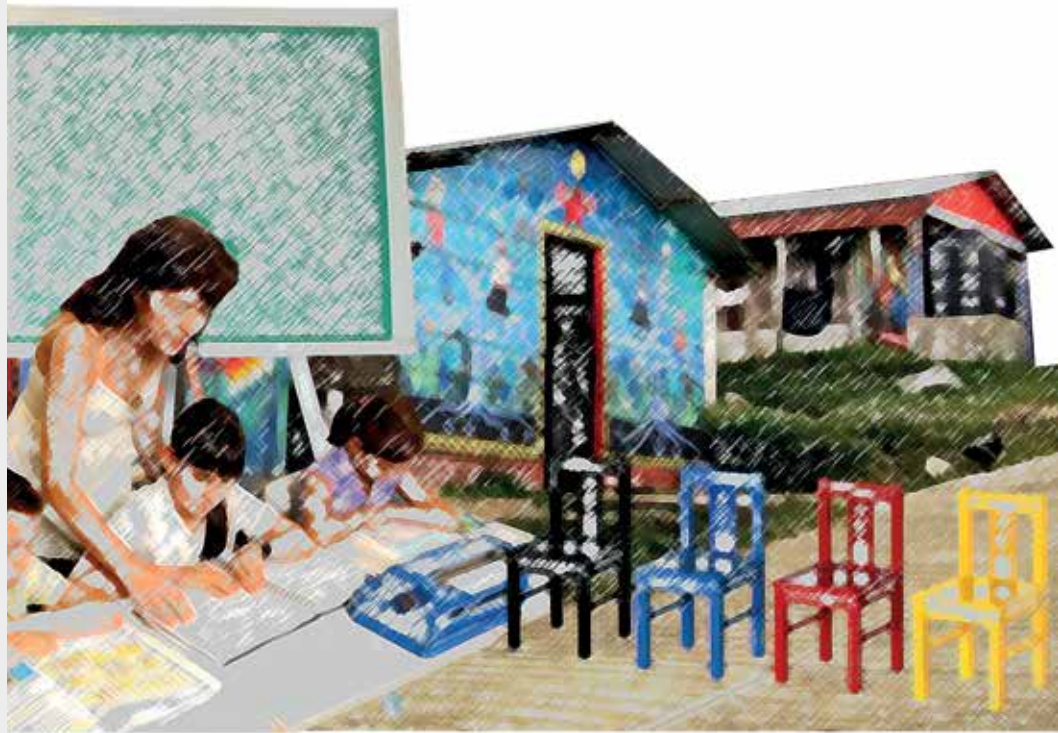
OCDE. (2016). *Education in Colombia*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

UNESCO. (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015*.

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Tailandia. Rescatado el 2 de julio de 2018 de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Velasco, S. (1996). Preferencias perceptuales de estilos de aprendizaje en cuatro escuelas primarias: Comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1. Recuperado el 2 de julio de 2018 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000203.pdf>

Un currículo para la otra Colombia posible



John Alberto Ramírez Torres

Docente de la I.E Santágueda-Palestina-Caldas. Magíster en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Doctorando en Educación

Resumen

El eje central es poner en discusión la necesidad de crear un currículo para cada área del conocimiento dados en todos los niveles de formación del sistema educativo colombiano, alejados del eurocentrismo, manifestado en la reproducción de las narrativas de los vencedores y desconociendo así los relatos de los vencidos, borrando de paso su historia, sus costumbres, sus economías, sus diversas cosmogonías y saberes populares, por medio de un

reduccionismo mecanicista y positivista en consonancia con la necesidad del desarrollo del capitalismo y su expansión marcado por la invasión, despojo y muerte, implicando un proceso colonizador tanto material como ideológico, en tal sentido, necesitamos reconstruir nuestro propio pensamiento y epistemología reconociendo nuestro saberes tradicionales, siendo las aulas los espacios para descolonizar las ideas y crear un nuevo país.

Palabras Clave

Buen vivir, colonialidad, currículo, descolonización, emancipación, eurocentrismo, epistemología del sur, pedagogía alternativa, transformación.

Este texto está orientado en la generación de una reflexión acerca de la necesidad de producir un pensamiento y conocimiento propio, partiendo de la descolonización de las ideas dominantes surgidas en el siglo XVIII, específicamente en Alemania, allí consideran a la Europa Central como el eje de la cultura universal, e impusieron a la Grecia Antigua como la partera de la filosofía, tal relato no incluye a la América Toda y lo borra de la historia, ellos consideran su llegada a estas tierras como un “descubrimiento” además, siendo necesario darle un alma a cada uno de los “salvajes” por medio de la evangelización, desconociendo de facto las grandes civilizaciones de Meso y Sur América junto con sus conocimientos y economías propias más avanzadas y complejas en comparación con la de los invasores europeos (Dussel, 2010).

La necesidad de establecer las epistemologías del sur como punto de partida en la construcción del currículo para la Otra Colombia Posible, obedece a la existencia de diversos contextos sociopolíticos y su dificultad para definirlos, dependiendo esto de la postura sobre el sistema mundo, es decir, no es lo mismo vivir en Norteamérica o Europa que en América Latina o Asia, son vivencias y realidades totalmente distintas, con enfoques, metas y perspectivas diferentes, posiciones políticas, culturales y económicas diversas, por tanto, hay grupos humanos independientemente de su condición socioeconómica alineados materialmente e ideológicamente con las clases dominantes, y otros sectores por lo contrario, se agrupan e interpretan con las clases oprimidas, y es desde este escenario donde surge la necesaria reconstrucción de las narrativas en contraposición de las impuestas por los poderosos (Santos, 2018), ya es tiempo de superar la colonialidad sis-

...Es necesario desarrollar y establecer unas pedagogías alternativas desde la perspectiva crítica, y por ésta se entiende el situarse en el lugar de los pobres y desde allí realizar el diagnóstico de la realidad, identificando los errores e injusticias cometidas para con los desposeídos...

témica sumisa y emancipar las almas y cuerpos de los excluidos, para construir y vivir en un planeta socialmente justo, económicamente equitativo, ambientalmente sostenible y políticamente incluyente.

Es necesario desarrollar y establecer unas pedagogías alternativas desde la perspectiva crítica, y por ésta se entiende el situarse en el lugar de los pobres y desde allí realizar el diagnóstico de la realidad, identificando los errores e injusticias cometidas para con los desposeídos (Dussel, 2010), el conocimiento producido debe estar en función de ayudar a los seres humanos, a los subalternos y subalternas en su proceso de emancipación aportando en la construcción de un país donde la dignidad humana sea un derecho y no un privilegio para el uno por ciento de la población mundial (Oxfam, 2016).

El contenido de cada materia o asignatura consignados en los currículos institucionales son el núcleo ya sea para transformar un país o someterlo cada vez más a la matriz de desigualdad impuesta por el capitalismo, permitiendo naturalizar la aceptación de la pobreza como un asunto de falta de talento y el no saber aprovechar las posibilidades ofrecidas por el statu quo, para este segundo aspecto, en el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional ha tenido la iniciativa y ofensiva en imponer tanto reformas didácticas como la manifestada por el programa “todos a aprender, PTA” y en cuanto al contenido, aspecto que es central en la formación de la ciudadanía, han desarrollado los

denominados DBA “derechos básicos de aprendizaje” en dos versiones consignadas en las denominadas “mallas curriculares”, gran parte de maestros y maestras han minimizado el impacto de esta política, considerándola como una ayuda en el desarrollo de la profesión docente, porque se les ofrece y brinda tanto el saber disciplinar como la forma de transmitirlo, desconociendo de hecho la verdadera intencionalidad de estas directrices por parte del MEN, la cual es formar un tipo de ciudadano proclive y funcional al orden establecido dado en el individualismo y consumismo (Ramírez, 2019), la libertad ofrecida a la humanidad es la de compra y endeudamiento, siendo la desesperanza el alimento de las mentes y los corazones logrando sostener la desunión de los de “abajo”.

Los últimos gobiernos han logrado normalizar como política y criterio de calidad educativa, la racionalización del gasto con criterio fiscal (hacer más con menos) y las pruebas saber en sus distintas expresiones, esto se ejecuta por medio de las orientaciones de la OCDE y el BID quienes imponen el modelo neoliberal no sólo en su aspecto de mercantilización, sino también en la primacía de una ideología dominante, eurocentrista y pronorteamericana al servicio de una cultura e imaginario colonial (Grosfoguel, 2007), donde esta parte del mundo es la periferia y ellos son el eje rector, igualmente han sido los tecnócratas no pedagogos quienes definen la pedagogía y los empresarios el contenido curricular, tratando de imponer un rol

para el estado, el de limitarse a crear las condiciones para que la financiación de la educación sea un hecho, pero las maestras y maestros agremiados en la FECODE han impedido en gran parte este cometido por parte de los poderes fácticos (Ramírez, 2019).

Iniciar con el cambio en la interpretación del mundo por parte de las niñas, niños y adolescentes quienes serán los futuros adultos es una necesidad, debiendo a su vez continuar con el legado histórico de transformación de la sociedad por una justa y humana, esta nueva visión debe partir del auto-reconocimiento como cultura integrante de la historia del planeta tierra, frente a quienes aún manifiestan el surgimiento de América se dio hace tan solo un poco más de 500 años, desconociendo siglos de desarrollos sociales, culturales y económicos, este tema poco se debate pero debe ser central (Dussel, 2010), junto con la necesidad de replantear la pedagogía moderna dada en el “norte” y su no correspondencia con el relato del “sur”

Urge un compromiso, el desnaturalizar y romper con la cotidianidad tal cual como se presenta de manera unívoca, generando así la posibilidad de detener la realidad y pensar que todo lo observado o vivido podría ser de otra manera, en este sentido se parafrasea a Marx en relación a la onceava tesis sobre Feuerbach (Marx, 1888) es decir, si el conocimiento no está en función de cambiar el mundo no sirve para nada, o peor aún, está en beneficio de lo contrario, para reproducir lo existente; la escuela y las universidades necesitan crear un saber realmente revolucionario posibilitando lograr la transformación de la inverosímil realidad.

La pedagogía moderna que instaura Rousseau en su escrito “Emilio o de la Educación” propone una enseñanza a “individuos”, siendo la gran finalidad de muchos pedagogos hasta el presente, “El Emilio” es un niño huérfano, sin madre ni padre, es decir, sin antecedentes, sin historia, es un producto

novedoso para la burguesía moderna, la cual crea un nuevo sujeto alejado de las costumbres y visiones medievales, por medio de una formación teórica, memorística e individualista (Dussel, 2010), donde los y las estudiantes repiten, memorizan, pero no crean, la clase burguesa necesita seres repetidores tanto en sus oficios como en las ideas instauradas, pero para Paulo Freire el proceso educativo debe ser concebido de otra manera al igual de quien la vive, es decir, el ser humano en formación tiene padre y madre, además vive en un pueblo con historia y tradiciones, reconociendo su propio contexto social, cultural y económico en función de su identidad arraigado en sus raíces ancestrales (Ibídem).

La reforma del contenido dictado en las aulas debe ser una prioridad con carácter de urgencia, a manera de ejemplo se hace la siguiente pregunta ¿alguien ha estudiado historia con otra periodización diferente a la edad antigua, medieval y moderna?, la anterior división tiene tan sólo dos siglos, creada por los románticos alemanes como una visión eurocéntrica, “el nuevo continente” llega a la modernidad por medio del saqueo y el genocidio de los pueblos originarios, el “norte” desconoce la cultura musulmana y sus avances, hace lo mismo con el imperio chino que llegó a esta parte del mundo ochenta años antes de la invasión española e inicio la revolución industrial en Shanghai un siglo antes de los ingleses, surgen otros interrogantes ¿dónde está la antigüedad en América Latina?, ¿dónde se encuentran las gentes americanas en la edad media?, la respuesta bajo la visión de la centralidad europea es la no existencia de este territorio para esos periodos históricos, por tanto se está por fuera de los sucesos, es ésta narrativa la adquirida y la transmitida, un relato que ignora y anula gran parte del mundo (Dussel, 2010).

Para iniciar la reforma curricular de la Otra Colombia Posible, es necesario tener una visión de la historia muy distinta a la hegemónica, reconociendo

la conciencia colonial obtenida y así iniciar los procesos necesarios bajo la guía de la deconstrucción y la descolonización de la cultura y el pensamiento dominante, implicando esto el auto-reconocimiento a partir de la dignidad posibilitando el combate frente a la alienación ideológica, las acciones de cambio se gestan, continúan y profundizan en las necesarias revoluciones culturales, obteniendo como resultado el dejar de transmitir la cosmovisión establecida por los poderosos (Grosfoguel, 2007), esto no sólo se desarrolla en las aulas, es imperioso hacerlo en las organizaciones surgidas en el seno del pueblo, y así, sus integrantes serán conscientes de la dominación en el campo de la superestructura y no se limitarán a dar luchas sólo en el escenario reivindicativo político-económico dado por el formato eurocentrista neopositivista de ver y actuar en el mundo.

Lo anterior implica reformar todos los textos de enseñanza para cada uno de los niveles de formación, eliminando la visión pronorteamericana y eurocéntrica dada en los contenidos, tal relato deja por fuera del mapa y a su vez no reconoce la complejidad de las culturas originarias americanas, es prioritario recuperar la dignidad en los terrenos de la cultura, las artes, la escritura y la ciencia para dejar de ser coloniales en lo material como en lo inmaterial (Grosfoguel, 2007), partiendo del lema “el conocimiento y las ciencias no son neutrales”, éstas requieren estar situadas, en función de la emancipación y la transformación, creando una narrativa propia en posición de generar la necesaria descolonización epistemológica, cultural, científica y tecnológica, donde el buen vivir sea central en relación con la honra de la existencia humana y sus bioterritorios.

El currículo de la Otra Colombia Posible, se manifiesta y se concreta en los objetivos de formación en cada nivel de enseñanza dados en el país, los nuevos contenidos en el caso del ciclo de primaria permitirán a niñas y niños

potencializar su creatividad, donde su contexto lo asimile por medio de la exploración y se impregne la duda metódica como elemento interrelacionador con sus semejantes y contextos, asimilen sus costumbres y conocimientos ancestrales-populares potencializándolos con la ciencia situada, permitiendo así adquirir una ontología superadora de la individualidad aceptando a los otros, asimilando la confianza necesaria para tal cometido, esto exige desarrollar prácticas no patriarcales y así contribuir a erradicar el machismo e impregnar unas nuevas relaciones sociales reconociendo todo tipo de

bres y todo tipo de vida en función de obtener ganancia a costa de lo que sea necesario hacer.

Para la formación profesional en todas sus expresiones, es necesario construir de nuevo el currículo, los conocimientos allí adquiridos también serán nutridos por los saberes foráneos a las universidades, por medio de la sinergia de lo tradicional con lo científico, impactando la complejidad de la realidad y su actuar en ella, permitiendo así formar ingenieros e ingenieras al servicio de la resolución de los problemas reales del pueblo excluido, y

tajo el único horizonte por ahora de dolor, porque el pueblo no tiene los recursos financieros para obtener una salud que remedie sus padecimientos físicos y emocionales; los economistas y administradores tendrán la tarea de superar la teoría económica liberal-burguesa-especulativa, por medio del desarrollo de sistemas de gestión acordes con los límites impuestos por la naturaleza, a su vez tener empleos “donde el sol se sienta en la piel” y poder disfrutar del goce, el descanso, el sueño y la familia, desnaturalizando la precariedad y la explotación, donde el trabajo no sea el reino de la humillación cotidiana (Monedero, 2018); es de vital interés generar nuevas y nuevos abogados donde el ejercicio de impartir justicia sea para cada uno de nosotros y no se seleccionen las condenas para el beneficio de los de “arriba”, donde la lucha contra la corrupción sea sin piedad y caiga el peso del aparato judicial sin importar quien sea, las nuevas licenciadas y licenciados, es decir las y los pedagogos tendrán una formación epistemológica del sur para superar la visión eurocentrista desde las aulas descolonizando el saber, además de continuar brindando amor, esperanza y futuro a los hijos e hijas del pueblo en todos los rincones del país; en fin, desarrollar seres humanos con formación profesional en función de la reconstrucción de la nación en favor de las y los desposeídos, construyendo nuevas relaciones sociales por medio del ejercicio de la autodeterminación, transitando la senda de ser gobierno y ser poder, garantizando derechos por medio del gozo de una vida digna, una existencia acorde con el humanismo y el vivir bien, obteniendo así una sociedad donde se disfrute el enunciado zapatista de “para todos, todo”.

Es prioritario combatir la idea establecida por el poder, en relación a los asuntos políticos no tienen cabida en la actividad académica, las teorías críticas desde la perspectiva del “sur” deben reconocer la memoria y tener capacidad de anticipación de los acontecimientos, estar alertas de



Fotografía - Alberto Motta

diversidad, siendo estas de equidad y complementariedad, y no de sumisión y explotación; en la fase de formación secundaria es necesario seguir insistiendo en la creación e innovación, en función de la construcción de unas nuevas lógicas de relacionamiento arraigados con el conocimiento científico y el saber contextual, además de profundizar la enseñanza en las artes y en los deportes como alimento del alma y del cuerpo, junto con la necesidad de construir unos nuevos paradigmas por medio de sus visiones del mundo en clave de la otredad, por medio de la adquisición de una conciencia subalterna y dar el paso dialéctico convirtiendo en realidad el logro de una justicia social para los “más”, en contravía de la violencia capitalista asesina de ideas, prácticas, costum-

no en función de concentrar capital por medio de la extracción de plusvalía sin límites al servicio del ethos neoliberal, reconociendo la naturaleza como fuente de vida y no como un recurso más a explotar y violentar; se requieren arquitectas y arquitectos constructores de viviendas dignas, funcionales y estéticas por medio de la sostenibilidad y no en función de la especulación inmobiliaria; la formación en todas las áreas de las ciencias para la salud estarán encaminadas al salvamento de vidas y mejorar las condiciones de la misma bajo el concepto de seres humanos y no de clientes, superando la lógica mercantil dada en la ley 100 de 1993 donde la ganancia de los dueños de las EPS se traduce en la muerte y sufrimiento de millones de compatriotas, eliminando de

no volver a normalizar la miseria, la desigualdad, la guerra, la muerte, la xenofobia, la exclusión ni mucho menos el patriarcado, por medio de la organización y politización entre los sectores subalternos, superando sin lugar a dudas las actuales formas organizativas del pueblo que no han dado resultado, y en muchos casos no corresponden con la realidad, esto implica desaprender para aprender, siendo este el reto de los sistemas educativos del presente siglo XXI (Santos, 2010).

El pensamiento hegemónico impide pensar y actuar en el mundo como nuestro, implicando esto la no transformación porque nos es ajeno, la conciencia debe estar impregnada por el pathos de la indignación, para poder organizar la rebeldía y decidir por nosotros mismos, por medio del reconocimiento del otro, permitiendo superar el ciclo del saber lo que no queremos y aplazar la construcción de lo deseado, la acción inmediata es el impedir la difusión del conocimiento de los vencedores para poder llevar la visión de los vencidos, esto se define claramente por el proverbio africano “la historia de África es contada por el cazador, es tiempo que la cuente el leopardo”, generando la sublevación hacia el orden natural establecido, nuestra lucha también es en contra del sentido común promovido por el poder, es una obligación desafiar la actual manera de estar y vivir en el mundo, permeado por el egoísmo y la ganancia en todas las esferas de la vida, es decir, estamos enfrentando al neoliberalismo en su esencia de dominio, la homogenización de las ideas (Monedero, 2018).

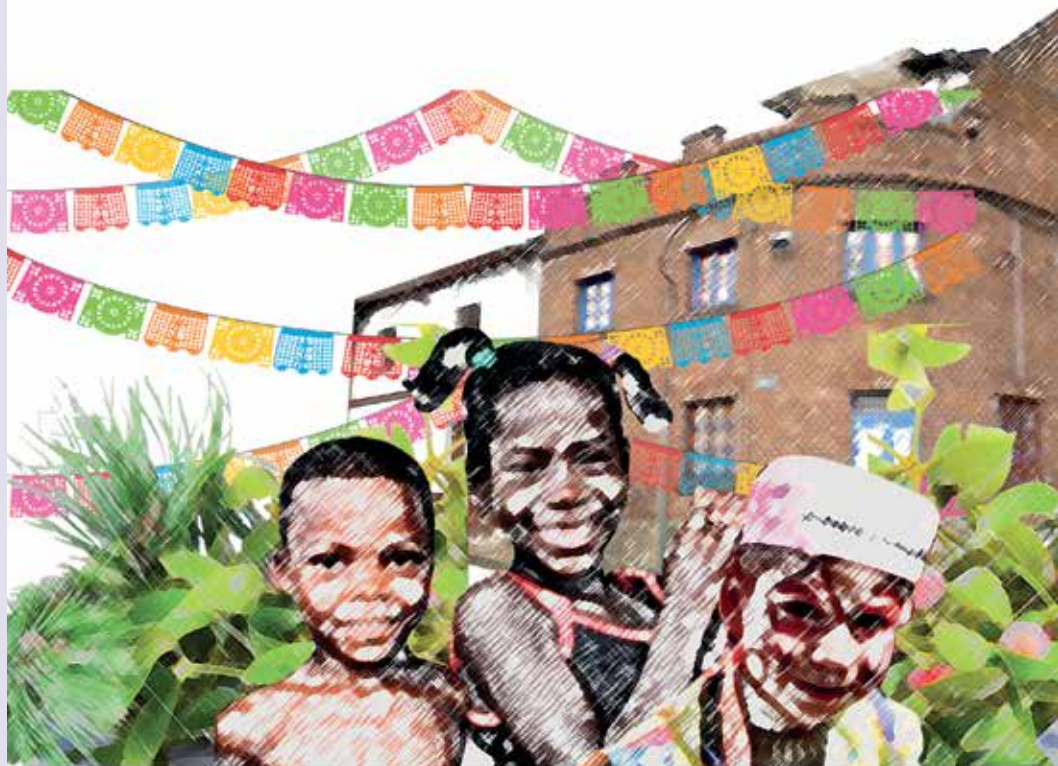
A medida del avance de la reconstrucción de cada currículo bajo los ítems hasta ahora mencionados, es necesario superar la capacidad de polarizar con el “amigo” y de despo-

larizar con el “enemigo”, por medio del principio “las luchas ajenas son también propias”, incentivar la creatividad, la imaginación, sin perder la identidad e ir amalgamando el saber científico y popular en una sinergia, logrando establecer una ecología de saberes superando el academicismo servil al poder, implicando construir y recorrer el camino hacia una sociedad llena de buena vida, y superar el estado de dominación ideológica (Santos, 2010), siendo así la desobediencia un comportamiento acorde frente al caos e incertidumbre instaurada por los que hasta ahora osententan el poder.

Es imperativo negar las teorías reduccionistas, proyectar y visualizar la meta de un nuevo país desde los diferentes ámbitos educativos, la evolución como sociedad se dará por medio de una economía, cultura y ciencia descolonizada, no es viable otra alternativa de sociedad si se continua reproduciendo las ideas dominantes sometiendo así a millones de seres humanos a la exclusión y al despojo, se tiene todo un camino por recorrer frente a la creación de todo el conocimiento desde una perspectiva endógena, siendo esta la del “sur”, enfrentar el miedo promovido por los sectores acostumbrados a ganar es una obligación, el temor infundado es un monólogo, dirigido directamente al cerebro primario, reaccionando éste de inmediato por medio de la acción obediente difundida por el poder y su infraestructura mediática, en contraposición, el discurso de la otra escuela y de la subalternidad debe ser sobre la esperanza, esta virtud necesita del dialogo con los otros superando así la fragmentación, el pánico y la resignación, siendo nuestras metas y nuestros sueños el espacio vital para construir entre todas y todos la Otra Colombia Posible.

Referencias Bibliográficas

- Boaventura De Sousa Santos. (2010). *Descolonizar el Saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Boaventura de Sousa, S. (2018). Epistemología del Sur: un pensamiento alternativo de alternativas políticas. *Geograficando* 14 (1), e032. <https://doi.org/10.24215/>
- Dussel, E. (2010). *América Latina: dependencia y liberación*. Fernando García Cambeiro.
- Fabiola Bernal. (2012). *Descolonización del pensamiento latinoamericano*. San José, Costa Rica.: Fundación Nuestra América.
- Grosfoguel, R. (2007). *Diálogos descoloniales con Ramón Grosfoguel: trasmodernizar los feminismos*. Tabula Rasa. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Hillert Flora M. Amejeiras, M. J. (2001). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión*. Reflexiones de un encuentro. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Marx, K. (1888). Tesis sobre Feuerbach. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Monedero, J.C. (2018). *La izquierda que asaltó el algoritmo*. Catarata.
- Oxfam. (2016). *Una economía al servicio del 1%. Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema*. Recuperado de: https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es_o.pdf
- Ramírez, T. J.A. (2019). *Fundamentos de la desfinanciación del sistema educativo público colombiano*. Correo Pedagógico No 33. Centro de estudios e investigaciones docentes CEID-EDUCAL. Manizales, Colombia.
- Ricardo Falla. (2011). *Negreaba de Zopilotes*. Guatemala: Editores siglo XXI.
- Rousseau, J.J. (1762). *Emilio o de la Educación*. Fundación el libro total.



IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS DESDE ABAJO¹.



Rubén Hernández Cassiani

Historiador. Especialista en Educación énfasis Filosofía colombiana. Magister en Filosofía Latinoamericana. Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. Docente Maestría en Educación Intercultural-UNAD. Docente Maestría en conflicto social y paz-Universidad de Cartagena. Director del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella. Miembro del Proceso de Comunidades Negras de Colombia.

El modelo de desarrollo extractivista heredero de la tradición fordista, que impone sobre la educación, en general, y la educación superior, en particular, el oneroso sistema de legitimarse para su funcionamiento y garantizar su asignación presupuestal mediante mecanismos de autorregulación, evaluación externa de indicadores, estándares de acreditaciones que son más propios de los procesos productivos que del mundo académico y cultural.

Así, en correspondencia con los planteamientos de Carrión (2014), el concepto de mejoramiento de la calidad educativa ha sido reducido, desde la óptica empresarial, a la adaptación y establecimiento de unos contenidos académicos acordes con las compe-

tencias más significativas para el desarrollo empresarial; son esas mismas entidades prestamistas quienes fijan los estándares de calidad.

Se trata de inyectarle a la educación en general criterios de calidad que continúan girando alrededor de una equívoca concepción de progreso, que lo asimila exclusivamente al racionalismo instrumental, en detrimento de otras perspectivas del pensar y el sentir. Cumplen así las instituciones educativas una simple función de amaestramiento, domesticidad y homogeneización, alejándose cada día más de su función de construir seres pensantes y actuantes multidimensionales, que entiendan la complejidad de las ciencias como una respuesta a la complejidad de la misma realidad.



La óptica empresarial se está aplicando indiscriminadamente tanto en las instituciones ordinarias y generales, como en las instituciones etnoeducativas en tanto que el etnoeducador está sujeto a las reglas de “cumplimiento” direccionada homogéneamente desde el MEN y las secretarías departamentales y locales. Así las cosas, la mecánica de los informes, la programación rígida y extensiva de horarios que no da cabida a actividades curriculares por fuera de las cuatro paredes de la institución y de hecho aislado de las comunidades, y otros menesteres instrumentalistas positivistas hacen parte del menú diario de los etnoeducadores.

Ahí está el quid de la cuestión y algunas de las razones por las cuales el docente no responde a la integralidad que se reclama y al perfil proyectado durante décadas de trabajo, en la medida que factores asociados a la lógica del Estado y su concepción mercantilista de la educación con sus respectivas fluctuaciones del mercado, la racionalización del gasto o los logros de aprendizaje e indicadores de calidad, lo despoja de su condición de sujeto colectivo productor de saberes e intelectuales de la

cultura y en el que, desde una lectura más general como ciudadano de derecho, según Quiceno (1988) citado por Unda, Orozco, et al(2001:16):

“pierde de vista la complejidad de lo que acontece en la cultura y en el todo social, en una palabra, no puede ser ciudadano del mundo...de otra parte, pierde el derecho a intervenir activamente en la sociedad, en su condición de hombre público, por cuanto, ignora la función que la escuela y la enseñanza que cumplen en la sociedad, como factores de democracia y afirmación cultural”.

Como consecuencia de lo anterior, también se incrementa los acomodos burocráticos de los docentes y su mentalidad facilista y repetitiva acrítica, centrada en el simple interés laboral y no en la apropiación de conocimientos para la transformación.

La problemática la etnoeducación, puntualizada como divorcio con la realidad de las comunidades, la atomización discursiva pedagógica, la ausencia de materiales a tono con las exigencias de las circunstancias vividas en los territorios ancestrales y tradicionales, la falta de direccionamiento administrativo y la condición del docente como un simple informante y no constructor de conocimientos, exige grandes transformaciones como bastión del proyecto histórico y escenario de construcción democrática desde la propia racionalidad de los pueblos.

De este conjunto de ideas se deduce que la comprensión de la educación intercultural entendida como el proceso de formación social permanente dirigido a construir conocimientos para la transformación de la realidad, forjar ciudadanos con conciencia crítica de derechos-deberes y comprensivo de las complejas relaciones, negociación e intercambios culturales múltiples. Busca desarrollar una interrelación equitativa entre los pueblos, personas, conocimiento y prácticas culturales diferentes; una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder. Se trata de un ejercicio de las diferencias en la que

existe reciprocidad, voluntad, conocimiento, valoración, entendimiento, participación, horizontalidad, respeto y solidaridad entre las culturas. La solidaridad es un valor intercultural que facilita la expresión de lo diverso y lo plural, tal como lo plantea Fornet (2001: 25) cuando considera que:

Frente a una ideología monocultural de la historia y la homogenización cultural de la globalización, se propone la conformación de un pensamiento que no solamente tolera otros pensamientos, sino que se solidariza con ellos (...) por reconocerlos como mundos propios, [defendiendo con ello] la diversidad cultural y el derecho de los pueblos a tener y a cultivar sus culturas propias

La practicabilidad de la Educación intercultural requiere del conocimiento de la realidad, la comprensión de la relación existente entre la sociedad y su entramado social, económico y político con la educación y la pedagogía como ciencia con toda su arquitectura epistemológica.

La sintonización con las problemáticas concretas de las comunidades, es lo que permite fortalecer y recuperar el sentido alternativo de la educación intercultural, etnoeducación y educación propia, en tanto será abrazada como respuesta a las necesidades y en definitiva como opción de vida real. Los modelos pedagógicos y proyectos comunitarios implementados en consonancia con el principio de flexibilidad, contextualización y pertinencia, constituyen herramientas idóneas para facilitar este proceso educativo acorde a las circunstancias sociales, económicas y políticas existentes.

Un proceso educativo con esas características, se reviste de la cientificidad necesaria para formar no solo sujetos con identidad y compromiso con su comunidad, sino ciudadanos capaces de responder también a las circunstancias históricas propias de una sociedad compleja por sus múltiples actores, intereses y desafíos macros y micros espaciales y temporales. Estamos hablando entonces de ciudadanos que actúan conscientemente en el tejido social porque son

portadores de identidad autonómica y fundamentado en esta conocen sus derechos y deberes, pero lo más importante es que lo ejercen democráticamente.

La formación científica como educador para la diversidad y el ejercicio de ciudadanía como sujeto colectivo de derechos, lo define como constructor de democracia desde su mundo cultural en clave de diálogo con otros mundos con los que interactúa en función en este caso de la democracia desde abajo concebida por Mejía (2013) como un proyecto centrado en las comunidades, los territorios y la autonomía, así como en los procesos basados en la relación entre los diferentes integrantes desde el principio de la complementariedad.

Esta funcionalidad del docente intercultural lo conecta inmediatamente con el quehacer del movimiento social y sus agendas plasmadas de reivindicaciones de derechos colectivos e individuales a favor de los pueblos afrodescendientes y a favor de otras colectividades sociales víctimas históricas de exclusión.

Para hacer practicable este perfil de docente se requiere de un etnoeducador y educador intercultural que pedagógicamente historiza la pedagogía y al mismo tiempo construye conciencia étnica transformadora de la asfixiante realidad que afecta a las colectividades, para lo cual indiscutiblemente tiene que tener una sólida formación pedagógica como científico de las Ciencias de la Educación.

El referente medidor de esta actitud trilogía del docente comprometido con una educación alternativa, es insoslayablemente su práctica pedagógica o discurso pedagógico anclado en los saberes ancestrales.

Se trata de una práctica pedagógica continua y permanente, no hechos aislados de una tarea concreta sobre un tema determinado, sino que todo el quehacer pedagógico responda a estos propósitos de una educación acorde al mundo cultural de todo un conglomerado étnico.

...La comunidad investiga asumiéndose como “sujeto - objeto”, “método y fuente”. Es sujeto porque se asume como investigadora; es fuente porque es la portadora de la memoria colectiva, y es método, porque lo construye desde su propia lógica de mentalidad...

Para hacer efectivo este ideario, se requiere que la investigación transversalice la acción docente y comunitaria, de tal manera que todos los cursos recojan como parte del ejercicio docente actividades investigativas sustentadas con la participación social y comunitaria.

Desde estos horizontes, actúan como verdaderos intelectuales colectivos, analíticos y develadores de las prácticas discursivas que históricamente legitiman las exclusiones y negaciones del mundo cultural afro y la instauración de relaciones soportadas ideológicamente en el racismo, discriminación y ostracismo.

Lo contrario, lo convierte en un intelectual hemipléjico, concebido según Ciurana (2001: 57) desde una lectura de la complejidad:

“...como aquel que no tiene sentido de la relación entre lo global y el contexto; aquel que se convierte en un ser inhumano porque carece de la conciencia de que la humanidad es producto de relación y no de uniformización entre seres humanos que son diversos, así como son diversas las culturas.

En el ámbito investigativo se adoptan metodologías y tecnologías apropiadas que propicien un desarrollo integral del ser individual y colectivo que constituye el soporte principal del proceso de generación de conocimiento para la acción sociocultural, a partir de lo que se ha denominado método a la consulta de la memoria colectiva.

La herramienta metodológica que se ha construido desde la misma dinámica investigativa, correspondiente al

desarrollo del proceso etnoeducativo en comunidades Afrocaribeñas, más específicamente desde la práctica pedagógica del Palenque Kusuto, es el de la consulta a la memoria colectiva como forma de dinamizar el conocimiento histórico, porque tal como se plantea en las primeras páginas de este trabajo, la comunidad investiga asumiéndose como “sujeto - objeto”, “método y fuente”. Es sujeto porque se asume como investigadora; es fuente porque es la portadora de la memoria colectiva, y es método, porque lo construye desde su propia lógica de mentalidad.

Este ideal de método, coincide en algunos aspectos, con los presupuestos del paradigma de la complejidad que, concibe el método como proceso en construcción, caminante no hay camino, se hace camino al andar, constituye para Morín (2001) el sentido de este al entender que el mismo método se enriquece en el discurrir del proceso de conocimiento, aprende labrando el camino.

De ahí la contundencia de las palabras de Ciurana(2001: 60):

“Necesitamos tener siempre conciencia de que el método no es separable del objeto. El método debe siempre coevolucionar con lo real empírico. En este sentido, frente a la paralización de lo real por la idea, el método entendido desde la complejidad aprende. Es decir, es programa, estrategia y aprendizaje”.

No existe separación alguna entre el sujeto y el mundo, entre lo antropológico social y lo biológico, por el con-

trario, el paradigma de complejidad, sostiene la interrelación y articulación entre lo socio-cultural y la naturaleza, o entre el sujeto y el objeto, los cuales están conectados fenomenológicamente y epistemológicamente.

Los sentidos, la imaginación y la creatividad, son las herramientas que operativizan la investigación, son los engranajes que ponen a funcionar el mecanismo para comprender una manera de entender el mundo, el propio mundo y el de todos. Con los sentidos se recogen las informaciones; con la imaginación, se relacionan, y con la creatividad se expresan.

Las perspectivas metodológicas de consulta a la memoria colectiva, tiene puente de comunicación permanente con la investigación- acción- participativa (IAP); el análisis de coyuntura, la sistematización en su expresión general y en su expresión como sistematización etnográfica, la etnografía irreverente, tal como lo desarrolla el investigador venezolano Lewis Pereira (2016) y con la etnografía propiamente dicha, configurando así un conjunto de metodologías alternativas cualitativas y cuantitativas que enriquecen el quehacer investigativo en Colombia, Latinoamérica y todo el caribe insular y continental.

Igualmente, está en clave de diálogo con la genealogía como enfoque epistemológico que, trascendiendo los momentos fundacionales o de génesis, analiza la emergencia de los acontecimientos con sus rupturas y continuidades, tal como lo sustenta Márquez (2014) en consonancia con las relaciones de poder imperantes en lo macro y en lo micro concebido de forma multidimensional.

Desde las perspectivas de Restrepo (2018), el enfoque genealógico es una de las estrategias para desentrañar un conjunto de acontecimientos que han permitido hacer visible otros saberes agenciados por colectividades sociales y étnicas negadas en el sistema de conocimiento eurocéntrico instituido históricamente en la Universidad, como parte de los procesos de colonización del poder, el ser y el saber.

En síntesis, la importancia de la educación intercultural y en particular de la maestría que hoy estamos lanzando, radica en que reafirma el sentido del mundo y de la gente en su dimensión ontológica, en su dimensión humanística, en su dimensión étnica política y en su dimensión pedagógica.

Este ideal epistemológico de la vida esta encarnada en la utopía de que otros mundos posibles, construida en el seno de la Ruta Afrocaribe en el marco de la expedición pedagógica y su propósito de producción de saberes desde los mismos maestros como sujetos epistémicos. Paz, Rodríguez y Frías (2004: 83) definen la Escuela de mundos posibles como:

..nuevos caminos de exploración, también es la aceptación complaciente de todo mundo posible, no acaba por construir mundo alguno, sino al elegir diversas posibilidades de interpretación o variadas formas de mirar o también cuando hallamos algo que se ajusta o encaja. En él el conocimiento apunta en gran parte a un objetivo en el que podemos ver, oír o comprender rasgos, cambios y creencias; en esto se produce un incremento de la agudeza de nuestra intuición y de la capacidad de discernimiento. Los mundos se hacen en igual medida en que se encuentran y así el conocimiento podrá entenderse como un rehacer y no solo como un referir. Todos los procesos de construcción de mundos forman parte del conocimiento.

De modo que, el compromiso de mundos posibles como concepción de interculturalidad y dialogo de saberes, implica posibilitar el encuentro y desencuentro de racionalidades como portadoras y recreadoras de conocimientos y en la que posiblemente surgen nuevas formas de conocer compartidas o interculturales, se enriquecen los conocimientos existentes y se entrecruzan los múltiples conocimientos.

Referencias

- Carrión, J. (2014). *Tramas y urdimbres pedagógicas*. Cali. Impresión León Graficas.
- Ciurana, R. (2001). Complejidad: Elementos para una definición. En: 1 Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Omaira Morales, compiladora. Medellín. ICFES.

- Fornet, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Galeano, E. (2012). *Primeras letras*. En: Ventanas. Caracas-Venezuela. Fundación editorial el perro y la rana.
- Márquez, W (2014). Márquez J. (2014). Michel Foucault y la Contra-Historia. *Revista Historia y Memoria*, núm. 8, enero-junio, pp. 211-243. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Mejía, M. (2013). *Presentación del buen vivir, vivir bien. Una utopía en construcción*. Bogotá. Ediciones desde abajo.
- Morín, E. (2001). Morín, E. (2001). Saludo de la Asociación de Pensamiento Complejo. En: 1 Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Omaira Morales, compiladora. Medellín. ICFES.
- Paz, M; Rodríguez, L; Frías F. (2004). *Ruta Afrocaribe. Categorías*. En: Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pereira, L. (2018). Pereira, L. (2016). *Sistematización etnográfica*. Maracaibo-Venezuela. UNERMB-CLACSO.
- Quiceno, H. (1988). *Educación y Pedagogía: "una diferencia necesaria"*. En: *Educación y Cultura*, n 14, p 9. Bogotá. Fecode.
- Restrepo, E. (2018). *Decolonizar la Universidad*. En: *Investigación cualitativa emergente, reflexiones y casos*. Luis Barboza y Lewis Pereira, Compiladores. Sincelejo-Colombia. Corporación universitaria del Caribe CECAR.
- Unda, M; Orozco, J; Rodríguez, A. (2001). *Una construcción colectiva de conocimiento pedagógico*. En: *Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Notas

- 1 Conferencia inaugural de la Maestría en Educación Intercultural. UNAD. Cartagena. Febrero 29 de 2020.

La lectura y la escritura vista desde la interculturalidad:

pueblos nativos y comunidades indígenas



Este es un resumen analítico de una investigación internacional realizada en el programa de maestría en educación en la Universidad Iberoamericana bajo la dirección de la profesora Gladys Molano Caro.



Diana María Mosquera

Licenciada en Preescola, Universidad Santiago de Cali. Docente IE LITECOM - Jamundí Valle del Cauca. Candidata a Magister en Educación, Universidad Iberoamericana, Bogotá.

El equipo de coinvestigadores estuvo integrado por:

Yanny Ever Castro
 Aura Angélica Espinel
 Luis Alfonso García
 Nancy Mendoza
 Martha Vargas

Resumen

El presente trabajo aborda la lectura y la escritura desde la interculturalidad, en el contexto del proceso enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta conocimientos previos, ambientes, métodos de enseñanza; transformando la homogeneidad, exclusión y vulneración de la población en lo referido a su cultura, para así lograr una construcción de conocimiento.

Palabras claves

Lectura, Escritura, Interculturalidad, Diversidad, Globalización, Conocimiento.

Introducción

Asumimos aquí una visión del lenguaje como forma de vida, vale decir el lenguaje nos constituye como sujetos y nos permite representar el mundo

de múltiples maneras ya que no se trata del simple intercambio de códigos de acuerdo con unas reglas gramaticales preestablecidas sino la herramienta social por excelencia para expresar lo que pensamos. El lenguaje como caja de herramientas puede usarse de muchas maneras, para propósitos diversos en contextos específicos. No hay reglas absolutas respecto de la construcción de significados y el significado de una palabra en un contexto siempre está determinada por su uso. Hablar un lenguaje es pertenecer a una cultura y saber la manera como los enunciados generan sentido y significado, por esta razón no hay lenguaje privado sino que es por excelencia un asunto público. El estudio del lenguaje puede clasificarse desde dos dimensiones complementarias muchas veces en pugna: una visión cartesiana que considera el lenguaje

como espejo de la mente según la cual existen operaciones mentales y procesos psicológicos internos, que generan pensamientos, los cuales expresamos por medio del lenguaje para conocer la realidad gracias a la construcción de significado en nuestra mente y otra visión antropológica, que considera el lenguaje como un conjunto de enunciados y las acciones a las que están asociados para comprender el mundo siempre en contextos específicos para propósitos determinados en juegos de lenguaje. Esta perspectiva se atribuye a Ludwig Wittgenstein quien compara el lenguaje a una ciudad con construcciones viejas y nuevas, con suburbios y avenidas, con recovecos y grandes avenidas, la ciudad crece y cambia según las necesidades y los intereses de sus habitantes, tiene una historia y en ella puede conocerse y analizarse la vida de sus habitantes. Nos dice “que hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida. El lenguaje, quiero decir, remite a un modo de vida. Para definir el fenómeno del lenguaje hay que describir una praxis, no un proceso extraordinario del tipo que sea. Es muy difícil reconocer esto. El lenguaje es un fenómeno de la vida misma” (Wittgenstein 285 IF).

La cultura se entiende como una red de significados que identifican una sociedad, sus conocimientos, creencias, valores, prácticas, historia, memoria, identidad, que expresan una visión del mundo y permiten dar sentido a sus prácticas e interacciones sociales.

Cuando decimos que el lenguaje es una forma de vida descubrimos la estrecha relación entre lenguaje y cultura.

En esta investigación se aborda la interculturalidad que sucede cuando dos culturas, con dos formas de vida distintas se encuentran en la escuela y la manera como se tramita pedagógicamente la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura. Es esta una problemática pocas veces reconocida debido al predominio de un enfoque cartesiano que se preocupa más por las reglas gramaticales que por la complejidad cultural del significado como

uso en contextos específicos, en este caso las comunidades de Antofagasta, Bogotá y Cartagena.

El propósito de esta investigación es la de identificar los aspectos diferenciales de la enseñanza aprendizaje, de la lectura y la escritura tanto el aprendizaje y dominio vistas desde la interculturalidad en comunidades indígenas o nativas en las ciudades de Antofagasta Chile, Bogotá y Cartagena, Colombia.

Para ello debemos caracterizar, establecer, determinar y evaluar, los aspectos diferenciales de la lectura y la escritura; la adquisición del aprendizaje y enseñanza vistas desde la interculturalidad en las comunidades.

La metodología empleada es la Investigación Acción (IA), con un enfoque cualitativo orientado desde lo inductivo

Se desarrolla en dos países de América Latina, enmarcado en la dinámica de enseñanza –aprendizaje de la lectura y de la escritura; determinando, comprendiendo, identificando y evaluando aspectos diferenciales de la interculturalidad en las ciudades de Antofagasta (Chile), Santa fe de Bogotá y Cartagena (Colombia). La población objeto se encuentran en los niveles de preescolar y primaria, grados transición, primero y segundo (rango de edad entre los 5-8 años); realizando en esta parte, la fase inicial, la incidencia y proyección para etapas posteriores, el escenario de encuentro de estas culturas es la escuela, todas con la misma motivación y apoyo de sus poblaciones para generar nuevas dinámicas, apropiando los contenidos textuales y la producción escrita que reconocen su diversidad cultural, saberes ancestrales y conocimientos previos y conducen a la disminución de la brecha de inequidad existente, en acceso, pertenencia y promoción de la población vulnerable.

Marco conceptual

Auger (2010), citado por Rolong Gamboa (2017) “Señala la interculturalidad como un motor que activa la motivación, la curiosidad por conocer nue-

vas lenguas responsabilizando al estudiante de su aprendizaje” (p.347) En la misma línea, Chacón de Dos Santos y Fernández (2013), perciben la interculturalidad como la internalización de las culturas, es decir el intercambio igualitario de condiciones culturales, entremezclándose sus características más comunes en la práctica social.

El derecho a la educación reconoce la interculturalidad y la normatividad existente en países Latinoamericanos como Colombia y Chile, a partir de publicaciones hechas en la oficina internacional del trabajo (2014) y el ministerio del interior y de justicia de Colombia (2009), validan a través del convenio 169 “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales” el blindar a las comunidades indígenas de estos países para que ellos puedan gozar de los derechos fundamentales reconocidos constitucionalmente, en grado igual que el resto de la población. Gómez y Hernández (2010) señalan que la interculturalidad necesariamente está ligada a la cultura, lo cual parece fortalecerse a finales del siglo XX, cuando reaparece el concepto de relaciones interculturales [...]para argumentar procesos de convivencia cultural, que inicialmente fueron mirados por los diversos sectores, organizaciones sociales como problemas y que posteriormente dan paso a formulaciones teóricas, proyectos socio-culturales, programas educativos (p. 22). Agregan que la homogenización cultural [...] globalización que parecía encausar el concepto de relaciones interculturales se expresaba en el paradigma multicultural, es decir la acción cultural del estado planteada desde diferentes latitudes, acogiendo la perspectiva intercultural.

Según Rojas (2011) la atención de la academia a la cultura emerge, a mediados del siglo XX con mayor rigor en América Latina, cuando promueven políticas indigenistas organizaciones como la Unesco (organización de las naciones unidas para la educación la ciencia y la cultura.), Agencias de cooperación internacional en asocio con

entidades estatales y organizaciones sociales, afirmando que la interculturalidad debe mirarse como un proyecto transformador de formas históricas de sometimiento de la poblaciones e imposición de saberes, remplazando esas relaciones de orden jerárquico por otras de tipo horizontal. (p.175)

En la escuela según Comboni Salinas y Juárez Núñez (2013) es donde más han surgido propuestas solidas de interculturalidad en la práctica. (p.10) señalan que dichas propuestas se han extendido a otros planos en los que se construyen y reconstruyen conocimiento, a través de procesos pedagógicos (educación popular, pedagogías insumisas o independientes) y/o del proceso inconsciente de construir, reconstruir, descubrir, redescubrir y compartir saberes y conocimientos.

Álvarez Escobar (2018) en el mismo sentido, expresan que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura llevado a cabo en la escuela intercultural bilingüe Ika con la comunidad Waorani, en un ambiente donde muchos estudiantes solo manejan su lengua ancestral mientras que los docentes la desconocían e impartían las clases en español, tras el estudio realizado a través de la Investigación Acción Participación, en el contexto educativo rural, intercultural y bilingüe, formulan una serie de directrices para la educación rural, intercultural y bilingüe y para el proceso lectoescritor (p. 62)

Amaya García (2010) analizan la pertinencia que tienen los sistemas de medición de comprensión lectora aplicados en Antofagasta, (Chile) en el contexto urbano, conjugando la disciplina lingüística (comprensión lectora) y el campo de los estudios interculturales sujetos en diversidad educativa, eluden la subjetividad de los estudiantes para mejorar rendimiento en pruebas estudiantiles.

El estudio adelantado por, Corbetta, Bonetti, Bustamante, Vergara y Parra (2018) sobre educación intercultural

bilingüe y enfoque de la interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos, avances y desafíos. Concluye entre otras cosas que debe “garantizarse el derecho a la educación entorno a una enseñanza pertinente y de calidad (p. 93). a partir de la modificación de la estructura curricular en relación con las cosmovisiones lenguas y otras formas culturales propias de la población indígena y la población afrodescendiente. (p. 93). En cuanto a la población indígena debe fortalecerse la escritura y lectura de la lengua materna (p. 97).

Jiménez y Montecinos (2019) en coincidencia, enfatizan en la necesidad de ampliar la investigación a otros ámbitos de diversidad cultural (más allá de las étnicas) incorporando una perspectiva de justicia social que aborde desigualdades escolares, y más allá al desarrollo de investigación educativa aplicada, transformadora y situada.

Arroyo y González (2015) indican en cuanto a los procesos de lectura y escritura que el desarrollo humano lo subyacen a la enseñanza de competencias comunicativas escritas, añaden que es imprescindible recordar la conexión de la escritura con el lenguaje oral y la lectura como competencias comunicativas.

Cspedes González (2014) en su investigación sobre prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural concluye que “tanto la lectura como la escritura son prácticas socio culturales por cuanto tiene implicaciones de tipo didáctico en la escuela rural cuyas configuraciones parten de la experiencia con el contexto”.

A la luz del contenido expuesto, se evidencia el amplio campo de acción que despliega la interculturalidad en razón a la educación de pueblos nativos o comunidades indígenas, soportadas en un marco político y legal en el plano global, nacional y local, asimismo, es evidente la activa participación de dichas comunidades en un llamado a ser reconocidas y tomadas en cuen-

ta en razón a los procesos enseñanza aprendizaje de sus poblaciones, no obstante, queda claro que luego de un tiempo significativo de aplicación de la enseñanza intercultural bilingüe, en obediencia a las políticas de cada país los resultados no han sido los esperados y se invita a la revisión de estos procesos, lo cual es un insumo importante al abordar la lectura y la escritura desde la interculturalidad, en la escuela, escenario en el que convergen poblaciones diversas constituyendo un espacio intercultural a explorar en la investigación propuesta.

El proceso

Para saber cómo se presentan las estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura vistas desde la interculturalidad, de acuerdo con la metodología cualitativa y los propósitos de la investigación, se crean dos matrices, a fin de recoger, codificar y realizar el análisis de dicha información. Se proponen once tablas elaboradas con una conceptualización del contexto, con el fin de comprender procesos y dinámicas al abordar estas áreas del saber. La primera matriz refiere la caracterización de la adquisición del aprendizaje y dominio de la lectura y la escritura vistas desde la interculturalidad; la segunda matriz, describe la caracterización de la enseñanza de la lectura y escritura vista desde la interculturalidad.

Este es un proceso de trabajo de campo y de análisis documental donde se analiza la manera como los estudiantes reconocen significados, organizan oraciones, establecen sentido a partir de un acumulado de registros y narrativas que configuran el punto de partida para las matrices. Las matrices, moldes o rejillas surgen de fundamentos conceptuales referenciados en la adquisición y dominio de la lectura y escritura.

La primera matriz contiene 4 tablas que desarrollan su objetivo, la tabla tres por ejemplo retoma esta temática:

Caracterización de la adquisición y dominio de la lectura, a partir los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos desde la interculturalidad

Interculturalidad								
Formas orales de utilizar el lenguaje			Formas particulares de interactuar, creer, valorar, sentir			Modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios, tiempos		
Diversidad de prácticas, significados e identidades asociadas								
Lectura								
Procesos perceptivos		Procesos léxicos		Procesos sintácticos			Procesos semánticos	
Afianza información con letras	Extrae información de palabras	Conecta la forma visual de la palabra con su representación	Lee palabras desconocidas o pseudopalabras	Identifica partes de la oración	Clasifica oraciones según su estructura gramatical	Lee textos con signos de puntuación	Extrae significados de palabras y oraciones	Integra a su memoria significados de palabras y oraciones

la segunda matriz contiene 7 tablas que complementan igualmente dichos desarrollos.

La lectura y la escritura en el escenario educativo visto desde la interculturalidad: refieren elementos comunes a las diferentes culturas, a la construcción de conceptos epistemológicos, de los elementos que encontramos en sus experiencias en contexto con el fin de comprender procesos y dinámicas al abordar estas áreas del saber

Identificación de actividades priorizadas para comprobar que los estudiantes aprendieron a leer

Interculturalidad					
Lectura y escritura					
Lectura					
Actividades que realiza para comprobar que su estudiante aprendió a leer					
Lectura de palabras	Lectura de frases	Lectura del abecedario	Construcción de palabras	Lectura de textos	Otras ¿Cuál?

Nota: Elaboración a partir de fuentes registradas producto de la investigación.

Los aspectos diferenciales en la lectura y escritura vistos desde la interculturalidad: según la caracterización, se desglosan en 10 tablas (19 a 28) teniendo 7 documentos base: una guía para docentes, un compilado de la lengua palenquera como legado cultural, un libro contextualizado en culturas indígenas de Chile, dos cartillas, una en razón a poblaciones culturales, y una sin distinguir poblacional, un cuaderno de trabajo en razón al aprendizaje de la lectura para ciclo uno de Min educación, y un método para el aprendizaje de la lectura y la escritura; textos publicados como se indica en el siguiente párrafo.

Estrategias didácticas, guía para docentes de educación indígena (Unesco, 2016). Léxico de la lengua Palanquera-Lengua Ri Palenge-Jende Suto Ta Chitiá-Colombia (2008). Texto de Lenguaje y Comunicación para contexto Lican Antai para NBI Primero Básico-Chile. (s.f.). Transformemos educando, son ri tambó / son de tambores- Colombia (2016). Nacho lee, libro inicial de lectura (1984). Módulo integrado para ciclo uno aprendamos todos a leer, cuaderno de trabajo unidad 1 y 2 (2018). Y el Método Afectivo Cognitivo – MACPA; en razón a los cuales se desarrollan las tablas de la matriz según el contenido que enmarca cada una de estas, iniciando con la tabla 19 a la tabla 28.

Caracterización de la adquisición y dominio de la lectura a partir del análisis léxico y sintáctico, semántico y pragmático desde la interculturalidad

Interculturalidad			
Formas orales de utilizar el lenguaje	Formas particulares de interactuar, creer, valorar, sentir	Modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios, tiempos	
Diversidad de prácticas, significados e identidades asociadas a su cultura			
Lectura			
Documento	Análisis léxico y sintáctico	Análisis semántico	Análisis Pragmático



Fotografía - Alberto Motta

Los lineamientos pedagógicos desde la academia y la institucionalidad para la lectura, escritura e interculturalidad: Son producto de características, demandas, necesidades y potencialidades de poblaciones y contextos; criterios y normas reconocidas para ello. La interculturalidad reconoce al otro en relaciones horizontales, trascendiendo al sometimiento, la imposición de saberes, reconoce la diversidad engrandeciendo, aportando a la construcción de nuevos escenarios con políticas de inclusión pertinentes.

Tanto la lectura como la escritura son prácticas socioculturales con implicaciones del orden didáctico en la escuela rural, otros procesos permiten recuperar saberes ancestrales, costumbres, experiencias propias y colectivas de la comunidad.

Las relaciones de la lectura y la escritura según referentes teóricos vistos desde la interculturalidad: se cons-

truyen después de ubicar y analizar más de 26 documentos (artículos de investigación, publicación en revistas indexadas, trabajos de tesis, estudios de caso, estudios teóricos, socialización de experiencias) que abordaban aspectos comunes, evidenciando que las nociones de interculturalidad no son estáticas, surgen bajo concepciones próximas y avances diferentes, algunas concepciones se aproximan a un proyecto social, político, ideológico, epistemológico y otras prácticas vinculan la interculturalidad con la escuela.

Hay una tendencia de hacer parecer la interculturalidad como un complemento o sustitución de la pluriculturalidad y el multiculturalismo, la diferencia radica en la percepción de la equidad en derechos y en un proceso ascendente de gubernamentalización. (Rojas, 2011, p.175).

Entre los hallazgos más relevantes en el proceso de la adquisición, dominio,

aprendizaje y enseñanza de la lectura y escritura podemos señalar:

- a) La lectura y la escritura son tenidas en cuenta como política educativa a nivel internacional y en cada nación.
- b) La lectura y la escritura utilizadas como instrumento para acceder a la información, al conocimiento, como competencia comunicativa básica.
- c) La lectura y la escritura como Habilidades que deben ser aprendidas.
- d) La lectura y escritura aprendidas desde la lengua materna como pilar para su enseñanza bajo el uso de su lenguaje en contextos reales y significativos.

Estas acciones están reflejadas en la tabla 29.

Análisis de categorías de lectura, escritura e interculturalidad

Categoría	Categorías	Número de fuentes consultadas	Porcentaje de frecuencia
Interculturalidad	Análisis léxico y sintáctico	7	38%
	La interculturalidad como proceso	9	54%
	La interculturalidad como diálogo de culturas	1	4%
	La interculturalidad como paradigma	1	4%
	Total, de documentos	26	100%

La lectura y la escritura son herramientas culturales poderosas; cuya difusión desencadenan una transformación profunda en el pensamiento, conciencia, organización social la ciencia y la educación.

La interculturalidad en la educación, a partir de la variable de lectura y escritura se posicionan como políticas educativas e instrumentos para acceder a la formación y el conocimiento. La lengua materna cumple un papel protagónico al abordar la lectura y la escritura las diversas poblaciones fortalecen su identidad y autonomía desde el aspecto intercultural, posibilitando y produciendo valores y conocimiento; desarrollando habilidades y destrezas con forme a su realidad cultural

Conclusiones

Uno de los principales aportes de este trabajo consiste en el diseño de dos rejillas como instrumento (especificadas en 10 tablas) para dar cuenta de cómo se pueden caracterizar, establecer, determinar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura asumidos desde la interculturalidad en las ciudades de Antofagasta-Chile, Bogotá y Cartagena en Colombia, con el fin de recoger, codificar y realizar un plan de análisis de la información, la cual estuvo centrada sobre siete documentos fuente: *Estrategias didácticas, guía para docentes de educación indígena*, *Léxico de la lengua Palanquera-Lengua Ri Palenge-Jende Suto Ta Chitiá-Colombia*, *Texto de Lenguaje y Comunicación para contexto Lican Antai para NBI Primero Básico-Chile*, *Módulo integrado para ciclo 1*, *Transformemos educando, son ri tambó / son de tambores- Colombia*, *Nacho lee, libro inicial de lectura y Aprendamos todos a leer, cuaderno de trabajo unidad 1 y 2 del Programa Todos a Aprender -PTA- del gobierno de Colombia*.

En la investigación se demuestra que el filtro implementado (rejillas) para el análisis de la lectura y la escritura vistas desde la interculturalidad, con-

siderando el análisis del material, dan cuenta que, en las diferentes culturas, su enseñanza y adquisición son tenidas en cuenta para la trasmisión de sus conocimientos tradicionales a las nuevas generaciones, y a la vez el permitir acceder a otros por fuera de su cultura.

Los textos analizados, partiendo de un enfoque diferencial situado en el aspecto étnico; permitieron caracterizar, establecer, determinar y evaluar, desde la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura características muy significativas, relacionadas con la interculturalidad.

Inicialmente, desde la diversidad de prácticas, significados e identidades asociadas a su cultura dos de los siete documentos, en relación a la lectura, dan prioridad, muy significativamente sobre el análisis pragmático y el análisis semántico. Sobre el primero, desde el componente sociocultural haciendo uso adecuado del lenguaje según su contexto, verificando así, situaciones comunicativas. Sobre el segundo, integrando significados a sus conocimientos contextuales, lo que favorece el uso del lenguaje como una fuente de conocimientos de sus culturas y al a vez como medio para la comunicación y la acción donde se desenvuelve la población infantil a la cual están dirigidas estos material, estableciendo el significado de las oraciones y su significado de las redes semánticas con el contexto, lo que conlleva a resaltar las formas particulares de interactuar, creer, valorar, sentir su misma cultura; pero que no desconocen el análisis léxico y sintáctico a partir de la relación entre las palabras para establecer el significado de las palabras y oraciones desde otros contextos culturales, en la cual se sitúan, generalmente, los demás materiales analizados.

La lectura desde los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, tres de los siete materiales promueven el relacionamiento léxico propio según su contexto muy decididamente, lo que permite no alejar significados primarios cuando se

cambia el contexto, conectando la forma visual de las palabras con sus representaciones. Los demás materiales enfatizan sobre los procesos perceptivos, afianzando la información con letras y extrayéndola de las palabras al configurar el proceso de adquisición y dominio de la lectura en su etapa inicial.

Con relación a la construcción de la estructura sintáctica, la selección de palabras y los procesos motores que implica la escritura, tres documentos enfatizan en proponer formas diferentes para representar y transmitir mensajes, desde su planificación, relacionando imágenes e ilustraciones a partir del contexto, pero la totalidad del material analizado no enfatiza, muy decididamente, el planteamiento en la construcción de estructuras sintácticas a partir de la información que posee la población infantil para la cual está dirigida este material.

En cuanto al método que subyace en los materiales analizados específicos para la adquisición y dominio de la lectura y la escritura, resalta, como el más utilizado la metodología mixta (GF+US+PCS) pero que predomina, dentro de su sistematicidad en su orden, el reconocimiento y relacionamiento del grafema-fonema, siguiendo con unidades silábicas y de ahí, establecer la escritura y la lectura de palabras con sentido, pero que solo dos de los materiales promueven relacionamiento con la cultura a la cual pertenece su población objeto.

Desde las formas generales de conocimiento que prioriza /emplea para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, dos de ellos resaltan contenido intercultural fuertemente desde los conocimientos de la su lengua originaria, pero dando lugar a otros contenidos interculturales, pero que los otros documentos se centran en estos últimos.

En cuanto a la caracterización del nivel de coherencia entre el método utilizado para la enseñanza de la lectura y la escritura y el modelo pedagógico del Establecimiento Educativo no

aplica para ningún documento, por cuanto no se tiene focalizado dichos establecimientos para obtener la información sobre el del material, específicamente, está siendo usado están usando y poder comparar dichos materiales con dicho modelo pedagógico dentro de sus proyectos educativos.

La prioridad al evaluar la adquisición y dominio de la lectura y la escritura, cuatro de los siete documentos analizados enfatizan en lo pragmático, es decir el uso que se le da al lenguaje a partir de estas dos habilidades: leer y escribir, los demás insisten en actividades que subrayan lo fonológico y semántico, dejando muy aisladamente lo sintáctico, pero comprensible, por cuanto estos materiales van dirigidos hacia la etapa inicial de adquisición y dominio de la lectura y la escritura.

Con relación a las actividades que realiza para comprobar que el estudiante aprendió a leer y a escribir, dos de los siete materiales lo focalizan hacia la lectura de textos cortos y la construcción de palabras y oraciones. Los demás materiales lo centran en la lectura de letras, unidades silábicas y luego palabras primordialmente, pero que, al igual, éstos dos materiales con respecto a la escritura anticipan en promoverla a través de la producción espontánea de textos más la transcripción y escritura de palabras aisladas de textos con sentido dentro de lo pragmático del lenguaje.

Por consiguiente, a partir de la investigación efectuada, la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura vistas desde la interculturalidad se evidencia una aproximación, bastante razonable, más allá de los lineamientos que posicionan la creación de materiales didácticos pertinentes al contexto cultural y entorno natural en los que se encuentran inmersos los estudiantes de educación inicial. Entonces, se presenta una propuesta para avanzar hacia el reconocimiento a las diferencias culturales, a partir de escenarios socioculturales y lingüísticos de la población objeto, focalizando sentidos y significados relacionados

con los conocimientos, prácticas culturales y vivencias diarias de la comunidad a la que pertenecen los distintos grupos étnicos.

También es posible concluir que uno de los principales factores para que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura vistas desde la interculturalidad, contribuyan a la disminución de la brecha que existe respecto a la inequidad en el acceso de los niños y las niñas de los grupos étnicos minoritarios en la etapa inicial de escolarización, es la de redoblar los esfuerzos hacia el diseño y accesibilidad a material didáctico acorde a su cultura, otorgando un sentido divergente que ameritan, dentro del currículo en cuanto a los contenidos de enseñanza y sus procesos didácticos y pedagógicos, brindando una respuesta a los variados y adecuados aspectos diferenciales que enmarcan a la diversidad del alumnado, sin desconocer, ni restarle importancia a las competencias, desde el saber pedagógico y la contextualización que implica atender grupos diversos a nivel cultural, que debe tener el profesorado que asume el rol de dinamizar la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años.

La lectura y la escritura vistas desde la interculturalidad, como investigación, abre caminos para seguir debatiendo y ahondando sobre dicho tema, por cuanto permite generar el enriquecimiento y el debate reflexivo acerca de los aspectos diferenciales que se originan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la etapa inicial, a partir del estudio de grupos étnicos focalizados, así como desde otros enfoques diferenciales, y que desde los aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos, compartan la forma y el contenido del mensaje, así como de su intencionalidad y funcionalidad, que acarrea la lectura y la escritura como tal, superando un concepto restrictivo, en el que se plantea el proceso de enseñanza a la limitación de un proceso de alfabetización.

A partir de la investigación realizada se evidencia una disposición razonable más allá de los lineamientos por parte de los gobiernos al presentar propuestas con el fin de avanzar hacia el reconociendo de las diferencias culturales y de redoblar esfuerzos para el diseño y accesibilidad de material didáctico, acorde a su cultura.

Referencias

- Álvarez Escobar, M. L. (2018). La lectoescritura en un contexto rural, intercultural y bilingüe. *Revista Inclusiones*, 62-78.
- Amaya García, M. (2016). Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en tornos de cultura popular urbana en Chile. *Páginas de educación*, 88-118.
- Céspedes González, S. M. (2014). Prácticas de lectura y escritura. Medellín, Colombia.
- Comboni Salinas, S., & Juárez Nuñez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 10-23.
- Jiménez Vargas, F., & Montecinos Sanhueza, C. (2019). Polifnía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 105-128.
- Rolong Gamboa Mónica Tatiana. (2017) La interculturalidad en el proceso de integración escolar de los estudiantes recién llegados a Francia. Universidad del Atlántico Barranquilla, Colombia.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 173-198.
- Tirzo Gómez, Jorge, & Hernández, Juana Guadalupe. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, 17(48), 11-34
- Wittgenstein, L(1988). Investigaciones filosóficas. Barcelona. Editorial Crítica.



MARADONA POR KUSTURICA

LA VOLUNTAD DE GOCE ESTÉTICO

(El futbolista argentino Diego Armando Maradona, nacido en el humilde barrio de Villa Fiorito, del municipio de Lanús en la provincia de Buenos Aires, el 30 octubre de 1960, murió el pasado 25 de noviembre. Este suceso ha conmovido al mundo deportivo y del más allá. Con motivo de esta celebración luctuosa varios canales de televisión mundial emitieron la película documental sobre los hechos más sobresalientes de su vida, titulada MARADONA POR KUSTURICA, realizada precisamente por el director serbio Emir Kusturica entre 2007 y 2008. Como si estuviese en un estadio de fútbol, he guardado un minuto de silencio para escribir el siguiente comentario en tributo de los dos personajes. Las reiteraciones del texto no son casuales sino encuentros como latidos del corazón)



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

La Yugoslavia que otrora disfrutó la gloria de haber derrotado al nazismo de Hitler sin ayuda externa; la Yugoslavia que resultó del genio organizador del Mariscal Yosip Broz Tito mediante la unificación de seis nacionalidades históricamente rivales: Serbia, Croacia, Montenegro, Bosnia Herzegovina, Eslovenia y Macedonia; la que resistió la presión de los poderosos Stalin, Roosevelt, Churchill, el general De Gaulle y hasta el papa Pio XII; la Yugoslavia comunista

que nunca se alineó bajo las directrices de la Unión Soviética, la que organizó el grupo de los países no alineados; la que se derrumbó agónica y convulsionada por las ambiciones internas; la Yugoslavia que ya no fue más la patria de los eslavos del sur, esa es la tierra natal del cineasta Emir Kusturica, dos veces premiado con la Palma de Oro del Festival de Cine de Venecia y de Novak Djokovich, número uno del tenis mundial, dos hombres que ya no son yugoeslavos sino serbios.

Esos dos hombres -Kusturica y Djokovich-, vivieron el desasosiego de la guerra, el genocidio y la magna confusión que se instauró en su país cuando a la muerte del Mariscal, resurgieron los seis odios incontrolables alimentados por el apetito de su propia y supuesta independencia soberana. Los terribles y oprobiosos hechos como el sitio de Sarajevo, el etnocidio en Kosovo y el asecho de occidente para obtener el mejor partido de la aniquilación, les alimentaron sus representaciones infantiles del mundo. El resultado inmediato es que, como víctimas del cataclismo de la Guerra de los Balcanes, están unidos por el mismo rechazo a los apetitos incontrolables del poder capitalista monopólico, sustentado en la doctrina del neoliberalismo e impulsado por los intereses de la Comunidad Económica Europea y el adalid de occidente, los Estados Unidos de América. Pero en lo personal, son seres humanos muy distintos.

Mientras que Djokovich tiene la habilidad de utilizar su muñeca prodigiosa y su fuerza para colocar la pelota de tenis repentinamente en el lugar donde no la alcanza su contrincante, Kusturica tiene la capacidad de armar una serie de imágenes y fragmentos aparentemente confusos, de tal forma que, entre el relato y el espectador se genera la distancia necesaria para su comprensión y el deleite crítico. Así está realizado el tributo documental a Diego Armando Maradona.

Parece el maremágnum de una entrevista que se corta y recupera repetidamente, da paso a los más gloriosos momentos del futbolista, unas veces jugando para Boca Juniors, otras para la selección argentina -bien sea la juvenil o la de mayores-, retorna a la miseria del barrio Fiorito donde el Diego nació y dio sus primeros toques al balón. Regresa para entrevistar al propio director Kusturica quien no se las cree que el astro le concederá una entrevista, pero lo descubre en su sencillez, su

espontaneidad comunicativa y la sinceridad de hombre que habla metido en una juma de cocaína.

El filme lleva y trae al protagonista endiosado por el Nápoles, equipo de fútbol al que sacó de la mediocridad y llevó a la cima del calcio, consagrándolo varias veces en los torneos entre las ligas de Europa. Lo sumerge por los momentos de tensión que la afición creó entorno suyo al punto de requerir la droga para mantener su cordura. Recrea la revoltura de toda la ciudad rendida literalmente a los pies del héroe, a sus gambetas, sus saltos para esquivar el juego malintencionado con el que los contrarios buscaban acabarlo como astro del balompié. Despliega la imagen del superhombre que nada concede al juego de payasos que se tiran al piso para engañar al árbitro, cortar el ritmo del juego y sacar provecho con un disparo directo al arco. Deja en claro que cuando esto ocurre, es porque el Diego no pudo esquivar la zancadilla o el golpe artero del contrario humillado por el juego esplendoroso del genio argentino.

Por supuesto que también pone de manifiesto y reitera el increíble engaño con que el futbolista aparenta cabecear el balón, pero en realidad lo golpea con el puño disimulado tras su abundante cabellera y así logra, contra Inglaterra, el gol de la mano de dios. En esos momentos, el filme inserta secuencias de bricolaje en las cuales, la Primera Ministra del Reino Unido, la Margaret Thatcher que impuso el neoliberalismo en sus dominios, la que guardó silencio cómplice ante el régimen segregacionista y las violaciones de los derechos de los aborígenes de Suráfrica, no es un sujeto histórico sino la muñeca del sistema ventrílocuo que la maneja y que fue derrotado con su propio triunfo en la Guerra de las Malvinas. Para la Patria Argentina, su derrota de esa guerra fue la humillación mundial de la dictadura militar, lo cual condujo a la renuncia del

general Galtieri y posteriormente al juicio de los asesinos del poder. Con ese vaivén narrativo, el testimonio documental deja en limpio que el pequeño hombre salido de las entrañas de la pobreza extrema, es el héroe de la nación.

Lo superlativo de este documental es que su juego narrativo no se somete a la exposición lineal. Nada de sujetarse a las presentaciones históricas, sociológicas o etnográficas de corte académico o comparativo. En sus entrañas hierve el inconformismo que da a luz un testimonio desbordante, donde el espectador tiene oportunidad de constituirse sujeto de su comprensión y explicación. Para decirlo en términos duros: el documental de Kusturica abre las puertas para el acceso a cierta voluntad de poder del espectador, porque el filme no lo lleva de la mano como a un menor de edad. Si el arte es, en general, el diálogo posible entre la contemplación y la obra, en manos de este documentalista, su arte exige la voluntad de goce; nada más, pero tampoco nada menos.

Cuánto se han divertido los admiradores de Diego Armando Maradona, que en paz descansen, y cuánto gozarán los pequeños estudiantes de los colegios públicos, los niños y jóvenes que provienen de barrios marginales, los seguidores activos del fútbol como deporte de multitudes, con esta pieza cinematográfica que los alienta a preguntarse por la trascendencia mundial de la Guerra de las Malvinas y la Guerra de los Balcanes, al tiempo que se interroguen explícitamente por la necesidad espiritual de la droga y la perversión de su prohibición comercial. No es una convocatoria cualquiera sino un reto a enfrentar las preguntas de fondo que la circulación ilegal genera en los países productores. La voluntad de goce de *Maradona por Kusturica* habrá de conducir a la voluntad de saber sobre nosotros mismos.



Separata Educativa SIMAC

Autores: SIMAC – CEID
Páginas: 97



Editorial

Nazario Espinoza Velandia

Presentación

Olga María Salamanca Rodríguez

Casanare

Victor Manuel Cabrera Vázquez

La cultura y el trabajo social

Javier Mendoza Castillo

La enseñanza remota de emergencia

Lucy Maribell Vallejo Bastidas

Learning English around the world

Astrid Myladis Barrera Cardozo

Creatividad a toda prueba

Emilsen Pérez Montoya

El 17 de Marzo 2020

Sibel Piriache

El maletín de las historias

Laura Ximena Mora

¿Como rescatar y promover?

Sandra Patricia Aldana

Educación remota vs Whatsapp

Nelly Árias

Educación remota y virtual

Duván Alberto Cuy Bautista

El rol del docente virtual

Ilderman Martínez G.

Educación basada en proyectos

Larigxa Camacho Rodríguez

En casa aprendo

Héctor Hernán Rangel Cubides

Aventura en línea silvestre

Eliana Katherine Estrada Niño

Revista Utopía Pedagógica

Autores: ASINORT – CEID
Páginas: 62



Editorial

Educaciones populares, cambio de época, capitalismo cognitivo y pandemia
Marco Raúl Mejía J.

Sindicalismo Alternativo en medio de la crisis agravada por los efectos de la pandemia
Hugo Cárdenas Vega

La Secretaría de ASINORT
María Celina Sepúlveda Bohórquez

El trabajo Jurídico, en defensa de los derechos
Jairo Orozco

Modelo pedagógico humanista
Jaime Ricardo Reyes Calderón

Educación Popular y perspectiva Feminista
Jessica Rivera Roa – Oscar Espinel Bernal

La Evaluación Formativa: un nuevo imperativo para el cambio
Alfonso Tamayo Valencia

El Movimiento Pedagógico como utopía del magisterio Colombiano
Jorge Enrique Ramírez Ramírez

Currículo como verdad perfectible desde la crítica social
Víctor Neira Rubio – Emileidy Solano Jiménez

La vida en el rostro del otro. Experiencia de ser Maestro
Jhon Fredy Orrego Noreña

La Escuela regional a doscientos años de la Constitución Grancolombiana de 1821
Claudio Ramírez Angarita

Criterio de pertinencia de una Escuela: su relación con la sociedad
Pablo Alexander Muñoz García

Correo Pedagógico

Autores: EDUCAL – CEID
Páginas: 37



Editorial

El Covid -19 y la equidad en el aprendizaje
Wilmar Cetina Ortiz

La escuela despues de la crisis
Álvaro Salazar Vélez

La pandemia brinda una oportunidad para la transformación en todos los ámbitos
Stella Cárdenas Agudelo

La pandemia y la cuarta revolución industrial
Marco Raúl Mejía J.

Una escuela crítica que dialogue sobre propuestas para una vida digna
María Luz Gladys Ramos Cañas y Jaime Hernán Echeverri Gómez

La nueva realidad
Juvenal Nieves Herrera

El hombre y el Covid -19. Apoteosis o Apocalipsis
Juliana Toro Cárdenas

Declaración final del Congreso Mundial en defensa de la educación pública y contra el neoliberalismo educativo

Nuestros jueves pedagógicos

Para leer

**Estanislao Zuleta y la educación.
La vigencia de su pensamiento**

Editor: Hernán Suárez
Editorial: Magisterio
ISBN: 978-958-20-1364-6
Páginas: 220

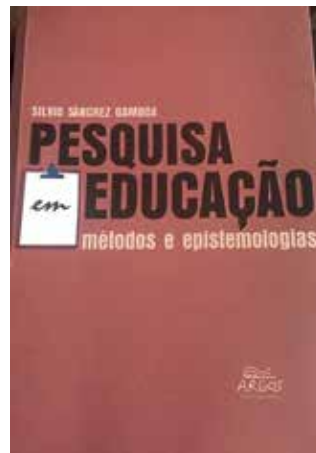


Este libro es un esfuerzo por rescatar la actualidad y vigencia del pensamiento educativo del maestro Estanislao Zuleta. Es también un homenaje a su vida y obra pedagógica. Una de las críticas más agudas del maestro Zuleta a la educación colombiana es su incapacidad para despertar en el estudiante la pasión y el interés por el conocimiento. Un principio sin el cual no es posible formar un individuo capaz de asumir el saber como una gran aventura, una manera de relacionarse con el mundo, de construir su propio camino, de transitar hacia su autonomía y abandonar el estado de minoría de edad frente al conocimiento y a la vida.

“La educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece”. Este llamado del Maestro Estanislao a los educadores es tan simple como revolucionario: la escuela y los maestros deben enseñar a pensar. Todo un manifiesto pedagógico y educativo de larga duración. Un ideario educativo aún por realizar. Una invitación a transformar el sentido de la profesión docente. Una apuesta por el reencuentro de los maestros con la pedagogía, con la ciencia, con la cultura, con el saber, con la democracia. La transformación de la educación no vendrá porque lo decidan las leyes y los gobernantes, vendrá cuando los maestros asuman ese gran desafío que nos dejó Zuleta: enseñar a pensar.

**Pesquisa em educação.
Métodos e epistemologias**

Autor: Silvio Sánchez Gamboa
Editorial: Argos
ISBN: 978-859-89-8171-0
Páginas: 193



O professor Silvio Gamboa realizou uma original e destacada investigação sobre as matrizes filosóficas e os marcos epistemológicos da pesquisa em educação no Brasil, coletando as teses de mestrado e doutorado efetivadas nos principais programas de pós-graduação do país, analisando as temáticas mais estudadas, o referencial teórico dominante e as articulações políticas e institucionais desses estudos. Seu trabalho de doutoramento e suas pesquisas posteriores, além de oferecerem um quadro analítico sobre as matrizes epistemológicas da produção teórica no campo da educação no Brasil, passaram a ser tomados como uma forma referencial de investigação, uma lição método, um caminho teórico e uma senda prática para estudos e pesquisas similares ou de continuidade. E essa positiva influência se estendeu para programas e iniciativas institucionais de estudos em diversos países da América Latina e demais países iberoamericanos. Uma síntese das suas pesquisas é aqui publicada, apresentando uma eficiente avaliação dos fundamentos, procedimentos e impactos da rica diversidade das pesquisas em educação.

César Nunes

Cuatro paradigmas de recontextualización: un análisis de la investigación en educación

Autor: Guillermo Bustamante Zamudio
Editorial: Aula de Humanidades
ISBN: 978-958-5111-65-3
Páginas: 152



La palabra investigación merece ser ubicada, pues a muchos procedimientos se les llama de ese modo. Con ella denominamos lo que hace el Trinity College (que ha producido treinta y cinco Premios Nobel) y lo que producimos los profesores en la universidad pública en Colombia, en toda la gama posible: desde estudios cuyo público es un equipo internacional de científicos, hasta trabajos que son recontextualizaciones y aplicaciones para un grupo de cercanos o para el comité de asignación de puntaje. Se justifica, en consecuencia, preguntarse en qué medida le tributa al conocimiento la llamada “investigación educativa”. Atención al término: tasa la investigación en relación con el tema, no con una teoría ¡como si hubiera tantos tipos de investigación como temas! Esto ya hace diferencia con las disciplinas teóricas, que pueden hacer investigación sobre la educación, sin que tales pesquisas sean “educativas”, sino más bien sociológicas, psicológicas, históricas, antropológicas... sobre educación.

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). 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.

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 388 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) 3440862-3480284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168866926
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 Inirida - Guainia
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Bertin
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

Sincedejo - 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.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio

www.fecode.edu.co

