



Revista Interamericana 

de Investigación, Educación y Pedagogía



Fray Juan Ubaldo LÓPEZ SALAMANCA, O.P.
Rector General

Dr. Jaime Alberto Leal Afanador
Rector

Fray Mauricio Antonio CORTÉS GALLEGU, O.P.
Vicerrector Académico General

Dra. Constanza Abadía García
Vicerrectora Académica y de Investigación

Fray Tiberio POLANIA RAMIREZ, O.P.
Vicerrector General VUAD

Dr. Leonardo Yunda Perlaza
Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Fray Luis Francisco SASTOQUE POVEDA, O. P.
Vicerrector administrativo y financiero general

Dr. Edgar Guillermo Rodríguez
*Vicerrectora de Servicios a Aspirantes,
Estudiantes y Egresados*

Dr. José Arles Gómez Arévalo
Director del Doctorado en Educación

Dr. Leonardo Evemeleth Sánchez Torres
*Vicerrector de Desarrollo Regional y Proyección
Comunitaria*

Dr. Tito Hernando Pérez
Director Maestría en Educación

Dra. Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Decana, Escuela de Ciencias de la Educación

Dr. Hernán Buitrago
Director Maestría en Didáctica

COMITE EDITORIAL

Dr. José Luis Martínez
Universidad de Guanajuato, México

Dr. Tomás Sola
Universidad de Granada, España

Dr. Germán Guerrero Pino
Universidad del Valle, Colombia

Dra. Alhena Caicedo Fernández
Universidad de los Andes

Dra. Marta Vergara
Universidad del Jalisco, México

Dra. Julia Suarez Krabbe
Roskilde University, Denmark

Dra. Claudia Vélez
Universidad Santo Tomás

Dr. Jorge Eliecer Martínez Posada
Universidad de la Salle

Dr. Angel Díaz Barriga
Universidad Autónoma de México

Dr. Eduardo Padilla Beltrán
Universidad Militar Nueva Granada

Dr. Enrique Bambozzi
Universidad Católica de Córdoba

Dr. Eduardo Restrepo
Pontificia Universidad Javeriana

Dra. Elvira Fuentes
Universidad del Valle de Temajac, México

EQUIPO EDITORIAL

Dra. Sonia Rosas
*Coordinador Editorial
VUAD*

EDITORES

**Leonardo Montenegro
Martínez**

Dra. Miryam Acuña
*Profesional de soporte
VIACI UNAD*

Dra. Olga Lucía Ostos
Dra. Alejandra Dalila Rico
Dr. Carlos Cogollo
Dr. Edgar Mauricio Martínez

Corrector de Estilo
Franz Sebastián González
*Diseño de portada y
Diagramación*

CONTENIDO

| | <i>Página</i> |
|--|---------------|
| EDITORIAL _____ | 5 |
| Prácticas pedagógicas en el contexto de la cultura digital para generar aprendizajes significativos en los estudiantes <i>Jhenifer Mailec Rincón Guevara , Aurelia Patricia Quiñones Granados</i> _____ | 9 |
| Análisis de la emisora escolar como propuesta pedagógica y experiencia estudiantil <i>Lina Andrea Reyes Ramírez</i> _____ | 33 |
| Pierre Bourdieu and his concept of Symbolic Violence: what's happening into Colombian Classrooms? <i>Jesús Antonio Quiñones</i> _____ | 55 |
| Tres momentos de institucionalización de la educación de anormales en Colombia: análisis desde las políticas educativas <i>Gloria Janneth Orjuela Sánchez</i> _____ | 69 |
| Estado del arte de la investigación "inclusión del componente pedagógico, desde lo crítico, en los principios de la ética de mínimos y máximos de Adela Cortina en la categoría ciudadanía" <i>Álvaro Hernández Acevedo</i> _____ | 99 |
| Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia <i>Alexandra Cortés, Giovanna Garcia</i> _____ | 125 |
| La evaluación en la tradición educativa colombiana. Instrumento de clasificación social <i>José Guillermo Ortiz, Hernán Buitrago</i> _____ | 145 |

| | |
|---|-----|
| Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas <i>Johan Andrés Nieto Bravo</i> _____ | 173 |
| Percepción de los niveles personal, familiar, educativo, social y afectivo en internos de la penitenciaría de Acacias, Meta <i>Fernanda Ballen , Ana María Reyes, Francly Rodríguez</i> _____ | 197 |
| El otro Borges: El mundo de la ironía <i>Yessika María Rengifo Castillo, Héctor José Sanjuas</i> _____ | 209 |
| Formación inicial de profesores de ciencias desde los enfoques CTSA y las concepciones Andinas de Vivir bien y Buen vivir <i>Jorge Enrique Ramírez Martínez, María Alejandra Beltran Penagos</i> _____ | 217 |
| NORMAS PARA PUBLICACIÓN _____ | 231 |

EDITORIAL

En Colombia, la medición del impacto de las publicaciones se realiza a través del Índice Bibliográfico Nacional, Publindex, del Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Publicaciones en Ciencia, Tecnología e Innovación, creado por Colciencias y activo desde 1996. En el 2016, se generó un nuevo modelo de medición que supone nuevos retos y cuestionamientos en el contexto nacional de las publicaciones científicas.

Dentro de los nuevos retos propuestos en la revista *RIIEP* están: i) fortalecer estrategias de visibilidad e impacto, a partir de la participación en la medición de impacto social en Google Académico (Google Scholar) de autores y artículos científicos; ii) promover la integración de la revista a directorios y bases bibliográficas afines a la temática de la revista; iii) fortalecer el desarrollo de convenios de coedición con instituciones nacionales e internacionales, invitando a los autores y lectores a publicar sus manuscritos en colaboración internacional; iv) generar indicadores cuantitativos alternativos para apoyar la toma de decisiones en materia de comunicación, por medio de la indización de la revista.

En este número, los investigadores Jhenifer Mailec Rincón Guevara y Aurelia Patricia Quiñones Granados, en su artículo titulado: "*Prácticas pedagógicas en el contexto de la cultura digital para generar aprendizajes significativos en los estudiantes*", analizan las prácticas pedagógicas de los docentes de educación media en el contexto de la cultura digital, en dos instituciones oficiales de educación básica y media ubicadas en los departamentos del Cesar y Santander.

Lina Andrea Reyes Ramírez, en su artículo titulado: "*Análisis de la emisora escolar como propuesta pedagógica y experiencia estudiantil*", analiza el proyecto de emisora escolar de una institución educativa de la ciudad de Cali, con el fin de dar cuenta de por qué se ha mantenido durante diez años, a pesar de no estar constituida como un medio de comunicación profesional, y cuál ha sido su impacto en la comunidad educativa.

Jesús Antonio Quiñones, en su artículo titulado: "*Pierre Bourdieu and his concept of Symbolic Violence: what's happening into Colombian Classrooms?*", analiza cómo los estudiantes pueden ser discriminados u oprimidos debido a las luchas de poder o las tensiones dentro del aula desde la perspectiva de Bourdieu. Este análisis parte de la idea de que la teoría de Pierre Bourdieu puede ser útil para entender este fenómeno, ya que permite abordar el tema desde lo teórico, pero también deja la posibilidad de entender el fenómeno desde la práctica docente y la escuela.

Gloria Janneth Orjuela Sánchez, en su artículo titulado: "*Tres momentos de institucionalización de la educación de anormales en Colombia: análisis desde las políticas educativas*", presenta una primera forma de acercamiento a la noción de diferencia desde las políticas educativas, con lo que se pretende evidenciar los momentos que han tenido estas políticas, en relación con las formas de institucionalización de la educación para la diferencia en Colombia.

Álvaro Hernández Acevedo, en su artículo titulado: "*Estado del arte de la investigación Inclusión del componente pedagógico, desde lo crítico, en los principios de la ética de mínimos y máximos de Adela Cortina en la categoría ciudadanía*", analiza el estado del arte de la investigación acerca de la formación en ciudadanía, partiendo de la inclusión del componente pedagógico, desde lo crítico, de las distintas formas políticas educativas de ser y generar ciudadanos de y para el mundo.

Alexandra Cortés y Giovanna García, en su artículo titulado: "*Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio, Colombia*", analiza los resultados de diversas investigaciones que contienen pluralidad de herramientas metodológicas que los docentes pueden emplear en el aula de clase, para desarrollar en el niño un mejor aprendizaje.

En el artículo titulado: "*La evaluación en la tradición educativa colombiana. Instrumento de clasificación social*", los investigadores José Guillermo Ortiz y Hernán Buitrago analizan la evaluación educativa como medio para el desarrollo de la autonomía.

Johan Andrés Nieto Bravo, en su artículo titulado: "*Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas*", identifica las didácticas que

subyacen de las prácticas pedagógicas en filosofía, a fin de analizar la problemática de la didáctica de la filosofía.

En el artículo "*Percepción de los niveles personal, familiar, educativo, social y afectivo en internos de la penitenciaría de Acacías, Meta*" de los autores Fernanda Ballen, Ana María Reyes y Francly Rodríguez, se analiza la percepción de los internos del pabellón 4 de la penitenciaría de Acacías, Meta, sobre los niveles de los sistemas del modelo ecológico (familiar, educativo, social y afectivo).

Yessika María Rengifo Castillo y Héctor José Sanjuas, en su artículo titulado: "*El otro Borges: El mundo de la ironía*", reflexionan sobre el mundo irónico borgeano, caracterizado por esa práctica cultural argentina que permite manifestar diferentes sucesos culturales, económicos, sociales y políticos desde la ironía, entendida esta como la figura literaria a la que recurrió Borges en el transcurso de su carrera literaria, develando los diferentes acontecimientos históricos que permean la vida de los hombres, desde la literatura.

En su artículo titulado "*Formación inicial de profesores de ciencias desde los enfoques CTSA y las concepciones andinas de 'vivir bien' y 'buen vivir'*", los investigadores Jorge Enrique Ramírez Martínez y María Alejandra Beltrán Penagos, presentan una investigación en el ámbito de la formación de profesores de ciencias llevada a cabo en un escenario no convencional de enseñanza aprendizaje, tipo curso electiva, en la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional en clave de la formación inicial de licenciados en ciencias de la naturaleza como la física, la química y la biología, y de otras disciplinas como la electrónica y el diseño tecnológico.

Invitamos a nuestros autores a vincular su producción a Google Académico para favorecer el impacto social de su producción académica, y a nuestros lectores a continuar contribuyendo a nuestro proyecto editorial.

Olga Lucía Ostos Ortiz
Equipo editorial

Prácticas pedagógicas en el contexto de la cultura digital para generar aprendizajes significativos en los estudiantes¹

Jhenifer Mailec Rincón Guevara²

Aurelia Patricia Quiñones Granados³

Recibido: 05-03-2017

Aceptado: 23-05-2017

RESUMEN

El presente artículo recoge los resultados de la investigación centrada en comprender las prácticas pedagógicas de los docentes de educación media en el contexto de la cultura digital, en dos instituciones oficiales de educación básica y media ubicadas en los departamentos del Cesar y Santander. En este trabajo se describe el proceso de implementación, el uso y apropiación de las tecnologías en la labor educativa, bajo una mirada fenomenológica de los sujetos participantes. Fue substancial conocer a profundidad qué sucede a diario en el quehacer pedagógico de los maestros cuando hacen uso de las tecnologías, sus aciertos y dificultades, con el fin de conocer qué tipo de formación y herramientas tecnológicas requieren, y qué apoyo se debe ofrecer para fortalecer este tipo de procesos que repercuten en la calidad educativa. Teniendo en cuenta los aportes teóricos de Olga Lucía Zuluaga, Pierre Lévy y David Ausubel.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, TIC en educación, cultura digital, aprendizaje significativo.

1. Artículo basado en el trabajo investigativo presentado para optar el título de magíster en Educación: Las prácticas pedagógicas en el contexto de la cultura digital para generar aprendizajes significativos en los estudiantes. Universidad Santo Tomás, 2014.

2. Licenciada en Lengua Castellana y comunicación. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Tutora Programa Todos a Aprender MEN, docente catedrática Universidad Popular del Cesar.
Correo electrónico: jheniferrincon@gmail.com

3. Licenciada en Lengua Castellana y comunicación. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, 2014.
Correo electrónico: aureliaquinonez@hotmail.com

Pedagogical practices in the context of digital culture to generate significant learning in students

ABSTRACT

In this article presents the results of research based on understanding the pedagogical practices of teachers of secondary education in the context of digital culture, in two official institutions of primary and secondary education in the departments of Cesar and Santander. In this work the process described implementation, use and appropriation of technologies in educational work, under a phenomenological gaze of the subjects involved. It was substantial depth knowledge of what happens daily in the pedagogical work of teachers when they make use of technology, their successes and difficulties in order to know what kind of training and technological tools required, and what support should be offered to strengthen this type of processes that affect the quality of education.

Keywords: Pedagogical Practices, ICT in education, digital culture, meaningful learning.

Introducción

Comprender las prácticas pedagógicas de los docentes de educación media, en el contexto de cultura digital, y su relación con el fomento de aprendizajes significativos en los estudiantes; objetivo central de la investigación en mención, se desarrolló bajo una metodología con perspectiva fenomenológica, lo que nos permitió acercarnos a la realidad de las instituciones educativas estudiadas, a fin de entenderla y darle un significado. Para ello, se utilizó el método etnográfico (convencional y virtual), recurriendo a técnicas de recolección de datos como la observación participante y la entrevista.

Posteriormente, el análisis de los datos se realizó a partir de la triangulación de cada una de las categorías; práctica pedagógica, cultura

digital y aprendizaje significativo, así como de la descripción de las subcategorías, del pensamiento de los autores, Zuluaga, Levy y Ausubel y de la interpretación propia de los investigadores.

Inicialmente, se aplicó una encuesta a los estudiantes a fin de hacer la caracterización inicial de la población e indicar con qué frecuencia hacían uso de ciertos dispositivos electrónicos; posteriormente, se llevó a cabo una entrevista a los docentes de las áreas de tecnología y matemáticas en las dos instituciones, se llenaron las rejillas de observación correspondientes a las clases de los mismos y se continuó con el seguimiento a las actividades en red de los docentes y estudiantes, por medio de la etnografía virtual.

Ahora bien, iniciamos dando respuesta al primer objetivo, el cual tuvo como fin identificar los tipos de prácticas pedagógicas de los docentes de educación media de las Instituciones Educativas Joaquín Ochoa Maestre y Gabriel García Márquez en el contexto de la cultura digital. Al respecto, cabe señalar que la descripción y el análisis de cada objetivo se realizará a partir de los datos proporcionados por los docentes en las entrevistas realizadas, quienes serán mencionados como (D₁, D₂, D₃, D₄), de los registros realizados en las rejillas de observación, las cuales se denominarán (ROD₁, ROD₂, ROD₃, ROD₄) y de los pantallazos obtenidos de la etnografía virtual.

Categoría: práctica pedagógica

Según Zuluaga (1987), la práctica pedagógica se entiende como el campo de conocimiento en el que subyacen las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, y donde el maestro hace uso de todos los elementos propios de su formación académica y personal. Desde la academia, lo relacionado con el saber disciplinar y didáctico del docente, así como también con el pedagógico, es importante a la hora de reflexionar sobre las oportunidades y dificultades propias de su labor en el aula.

A fin de explicar y ampliar esta concepción, es necesario hacer un acercamiento a lo que es el saber, la experiencia y el saber pedagógico, y a la forma cómo los abordaron los docentes que participaron en esta investigación.

Subcategoría: saber

En cuanto a la subcategoría Saber, en el referente teórico planteado por Zuluaga (1987), el discurso asumido como “saber” tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, y el análisis de las mismas y de su existencia práctica en regiones del saber y del poder. De este modo, identificamos el *saber* que dominan los docentes partiendo de un pilar fundamental en su práctica, como es la formación docente, en la cual se ven enfocados a la educación formal, como se pudo evidenciar en la entrevista aplicada a los maestros participantes sobre su Saber en TIC:

D2: “La formación en TIC viene desde el pregrado en donde obtuve el título de Ingeniera de Sistemas, además, para reforzar mi práctica pedagógica he realizado una maestría relacionada con la Tecnología”.

D3: “soy docente de tecnología e informática en la IE [...], vengo trabajando en esta parte desde el 2010 soy ingeniero electrónico de la UPC, también he recibido formación con el proyecto aula fundación aula telefónica, un aula especializada de tecnología en la cual me encuentro como coordinador de esta aula, además he recibido la capacitación de ciudadano digital estoy certificado como maestro digital y también estoy trabajando con la articulación con la media en el programa Técnico en Sistemas”.

Los docentes alcanzan esta concepción de *Saber* en la medida de que desarrollan esta práctica en razón de su saber- poder, tal como se ejemplifica a continuación en los apartes tomados de las rejillas de observación:

RO. D3: el docente hace un repaso del tema de edición de imágenes y edición de video con programas como *photoshop* y *movie maker*. El docente hizo las aclaraciones pertinentes según las dudas que iban surgiendo de sus estudiantes, se percibe que el docente tiene apropiación conceptual de la temática expuesta, utiliza un lenguaje técnico propio del área de estudio.

Es muy notorio que en la subcategoría Saber los docentes dejan entrever un dominio conceptual de las temáticas que abordan en clase

tanto en su discurso pedagógico como en la apropiación de diferentes estrategias y herramientas tecnológicas (programas, presentaciones) que han sido planeadas con un objetivo de enseñanza. Los docentes utilizan, entonces, un lenguaje técnico propio del área de estudio y se evidencia, además, un proceso de planeación acorde con los referentes de calidad, manejo de material y recurso tecnológico. Finalmente, los docentes proponen actividades que están organizadas a través de una secuencia de algoritmos debidamente explicados por el docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante resaltar el valor de la formación docente en la relación con el *Saber*, en cuanto a la integración de las TIC en las prácticas pedagógicas, puesto que implica un reto para el conocimiento educativo en la medida que dicha integración está fuertemente condicionada por los discursos que circulan en los ámbitos de la formación permanente del profesorado.

Subcategoría: experiencia

En relación con la subcategoría *Experiencia*, Zuluaga (1987) la define como el componente que soporta el método, como distintivo de su oficio, y su relación con el saber; es decir, consiste en enseñar por su relación con un saber y no por su relación con un método. En este contexto, “enseñar” es entendido como el oficio de los docentes, a quienes se les ha delegado la responsabilidad de aportar al desarrollo de las competencias cognitivas y sociales de las nuevas generaciones y, asimismo, de darle significado y sentido a la acción de enseñar en las relaciones que se tejen entre el maestro-alumno.

D3: “Las TIC se integran de muchas maneras, por ejemplo, una de las oportunidades que he aprovechado son la gran acogida que han tenido las redes sociales en los estudiantes, en una ocasión creé unos grupos en Facebook en los cuales se crearon grupos de trabajo agregando a cada estudiantes y subí algunos videos de superación personal del área y les pedía que ellos me respondieran con comentarios y algunas preguntas para encausarlos a favor del aprendizaje y al desarrollo de competencias”.

En cuanto a la experiencia, se observó que los docentes tienen una metodología de tipo instrumental; es decir, en el uso de las herramientas

tecnológicas para dictar la clase, minimizan la función de los aparatos tecnológicos a la parte mediática donde se reemplaza el instrumento pero no hay trascendencia en la práctica. Al respecto, si bien los profesores utilizan los recursos tecnológicos de la institución, y hacen esfuerzos para llevar a cabo la implementación de las TIC, aún se requiere cambiar las prácticas docentes a fin de trascender la acción instrumental y magistral en la transmisión de conocimientos.

Por lo tanto, es un reto asumir la tecnología como una realidad gestada a través del sistema simbólico de la cultura en su conjunto, abandonando la concepción utilitarista de la tecnología como mero instrumento (González Quirós, 2004). En este sentido, es necesario, entonces, plantear unas nuevas prácticas innovadoras que apoyen aún más el proceso de los alumnos, en cuanto su autorregulación y capacidad de aprender por sí mismos.

Subcategoría: saber pedagógico

El saber pedagógico, según Zuluaga (1987) está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza, entendida en la praxis educativa, y reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza.

D2: "Cuando se habla de aprendizaje [...] concluyo que es necesario construir conocimiento colectivo dentro de la práctica pedagógica, dada la naturaleza social del individuo".

D4 "Los procesos de aprendizaje requieren un poquito de todos los ingredientes que hasta hoy el hombre se ha preocupado por descubrir en temas relacionados con la pedagogía".

Los maestros que propician, en las escuelas, el espacio natural para la generación de saber pedagógico en el desarrollo de su profesión docente, toman decisiones sobre los procesos de su práctica pedagógica a partir de una reflexión crítica. Al respecto, los siguientes son algunos ejemplos extraídos de las rejillas de observación:

R.O D2: en varios momentos, la participación de los estudiantes es muy activa, propiciada por la estimulación del profesor a través de las preguntas que hace con el fin de

recordar, elaborar, aplicar, analizar o evaluar conocimientos; hay una clara intencionalidad por parte del docente en hacer este tipo de pregunta tras pregunta con el fin de no permitir distracciones y mantenerlos concentrados en la temática, en ocasiones el profesor da pistas a las respuestas de las preguntas que el mismo hace, no deja ninguna pregunta suelta, cada pregunta que hace tiene un sentido para la construcción del conocimiento, el profesor no dicta definiciones, invita a los estudiantes que tomen apuntes sobre lo que les parezca más representativo de la clase, aunque en la guía de trabajo que dio a sus estudiantes, están los teoremas y definiciones del tema.

En esta subcategoría de saber pedagógico, se observó que el propósito de la enseñanza de las ciencias, utilizando múltiples estrategias, entre las que se encuentran aquellas que son prácticas y que se relacionan con recursos visuales e interactivos. Aun así, es necesario considerar los intereses, actitudes, habilidades y recursos que resulten motivantes para los estudiantes, a fin de que los procesos de aprendizaje sean significativos y potencien el desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

Así lo afirma Zuluaga (1987), cuando menciona que el *saber* es el espacio más extenso y abierto de un conocimiento, donde convergen los diferentes discursos de los sujetos en la práctica. Ahora bien, este proceso implica el establecimiento de relaciones entre la realidad escolar y el entorno sociocultural que lo rodea, así como la aplicación y articulación de los saberes y herramientas que han sido dados al colectivo de docentes y que les permiten reflexionar sobre su quehacer en el aula con el fin de trascender en la práctica pedagógica. Para ello, entonces, es necesario partir de los saberes para los cuales han sido formados los docentes, de la constante actualización de conocimientos en relación con la experiencia y enseñanza, y de un proceso de autorreflexión de la labor docente en el aula.

Categoría: cultura digital

Es necesario caracterizar los componentes de la cultura digital en las prácticas pedagógicas, inicialmente, cabe destacar que entendemos por "cultura digital" el conjunto de sistemas culturales que han surgido del vínculo y la apropiación de las tecnologías, en los que la cultura no

solo está determinada por las representaciones sociales que tienen los sujetos, sus formas de vida y sus valores culturales, sino que se tiene en cuenta los instrumentos y herramientas que la hacen posible; en este caso, los recursos tecnológicos que median la cultura digital.

A fin de abordar esta categoría, analizaremos los elementos que subyacen a la misma, entre los que se encuentran lo digital, lo virtual, la interactividad y la inteligencia colectiva.

Subcategoría: digital

Según Lévy (2007), lo que llamamos *digital* representa la información convertida en dígitos; es decir, cualquier imagen o secuencia de imágenes es traducible a una serie de dígitos.

En este caso, se observó el componente de la cultura digital que se materializa en la información que trabajan los jóvenes en la red, producto de la práctica pedagógica que desarrollan sus maestros.

D1: "Sí, con software interactivo en construcción de gráficas de algunas funciones y diseño de circuitos eléctricos con datos reales de cada una de sus variables físicas (laboratorio virtual)".

Se encontró que, a partir de las actividades que les sugieren a los estudiantes para desarrollar en la clase, los docentes utilizan los blogs y procesadores de datos, a los cuales deben ingresar la información a través de dígitos para que sea decodificada por el programa y muestre, por ejemplo las gráficas y los ejercicios.

Subcategoría: virtual

Lévy (2007), indica que lo *virtual* es aquello que existe en potencia pero no en acto y que tiende a actualizarse, aunque no se concretiza de un modo efectivo o formal. Es decir, "lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual: virtualidad y actualidad sólo son dos maneras de ser diferentes. Para este autor, esto significa que lo virtual es real, pero que puede ser actual o no, puesto que es un proceso dinámico que se va construyendo día a día en el contexto digital y que, en algunos casos, cobra más fuerza que la realidad presencial.

D3: "en el aula, utilizo redes sociales, correo electrónico, wiki, blogs, videos y objetos de aprendizaje, y la página oficial de la institución".

Siguiendo, esta subcategoría virtual, se observó que los docentes y estudiantes participan en un entorno virtual; es decir, los docentes proponen actividades en estos ambientes virtuales y los estudiantes participan con sus respectivas tareas en los blogs, en las redes sociales y en la plataforma institucional. Esto lo plantea Lévy (2007, p. 33) de la siguiente manera: "*la transformación de una realidad en un conjunto de posibles*"; es decir, la virtualidad sería otra forma de realidad que hace posible nuestra interacción con los otros.

Subcategoría: interactividad

En esta investigación, "interactividad" es definida como la participación activa del beneficiario de una transacción de información. El destinatario decodifica, interpreta, participa y moviliza su sistema nervioso de diversas maneras y siempre de manera diferente que su vecino (Lévy, 2007).

En relación con esta categoría, las evidencias otorgadas por los docentes entrevistados muestran que la interactividad a través de la Internet se da en un mayor porcentaje en la plataforma de la institución educativa y en los blogs que algunos docentes utilizan para su área (para la socialización de conocimientos y actividades), destacándose el papel moderador del docente en este tipo de actividades de interactividad.

D3: "Los estudiantes han tenido la oportunidad de participar en programas como el desarrollado por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín para desarrollar competencias, denominado Divertic. Consistía en que los estudiantes hicieran producciones en videos donde mostraran actividades propias de la institución; en estas actividades, grabaron partidos de fútbol de los intercurros, hicieron videos con imágenes de actividades que se realizaban, como actos cívicos y culturales, y en el blog de tecnología en informática muestran las publicaciones de los trabajos hechos por los estudiantes, donde sus compañeros de curso realizan comentarios sobre los trabajos de sus compañeros; es una interactividad bien interesante donde las TIC son el medio ideal".

Subcategoría: inteligencia colectiva

En este trabajo de investigación, se entiende por inteligencia colectiva a la inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real y que conduce a una movilización efectiva de las competencias. El objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, (Lévy, 2004).

Ahora bien, según los datos recogidos en las encuestas, se observa que, en cuanto a la inteligencia colectiva, los docentes y estudiantes sostienen una comunicación a través del entorno virtual, a partir de los vínculos sociales que les ha permitido establecer la construcción en forma colaborativa de videos, tutoriales, gráficas de funciones, presentaciones y más.

D-2: "Cuando se habla de aprendizaje, es necesario partir de la experiencia individual, la cual se vuelve colectiva al socializarse y se transforma en conocimiento al formalizarse durante la práctica pedagógica. Con lo anterior, concluyo que es necesario construir conocimiento colectivo dentro de la práctica pedagógica, dada la naturaleza social del individuo, quien aprende a trabajar colaborativamente con su par".

La inteligencia colectiva propende por la responsabilidad de cada uno de los miembros de la comunidad, porque no se trata de que cada individuo trabaje aisladamente y aporte, esporádicamente, ideas sueltas al conocimiento colectivo, sino que, por el contrario, se requiere del compromiso y de la claridad en el objetivo a alcanzar, ya que todos los miembros trabajan para un mismo fin, del cual todos se van a beneficiar. Es así como todos deben colaborar de forma transparentemente y con la claridad de saber qué se está haciendo, para qué y por qué. Los docentes manifestaron que, mediante el uso de herramientas tecnológicas y de software interactivo, se propician aún más los espacios para generar un conocimiento colectivo:

D-1: "En forma directa, cuando se utiliza el software interactivo en la construcción de gráficas y en el laboratorio virtual de los circuitos eléctricos, en los subgrupos, se fortalece el uso de los comandos propios del software y, a nivel grupal, la socialización de diferentes experiencias al trabajar el software y los alcances del mismo".

Ahora bien, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) juegan un papel importante en el desarrollo de la inteligencia colectiva, puesto que en la red se encuentran espacios donde los miembros de una comunidad pueden dar sus aportes a fin de construir un conocimiento colectivo, como lo pudimos observar en los datos extraídos de la etnografía virtual realizada, en lo que se observa que los estudiantes se muestran participativos y sin prejuicios a la hora de dar un aporte que contribuya a la elaboración de conocimiento.

En cuanto al tercer objetivo, al establecer las relaciones entre las prácticas pedagógicas y el aprendizaje significativo, se encontraron los siguientes resultados:

Categoría: aprendizaje significativo

En el presente artículo, se entiende por “aprendizaje significativo” el producto de la relación de anclaje entre los pre-saberes y los conocimientos nuevos, generando una estructura cognoscitiva renovada y un aprendizaje significativo para la vida, ya que enriquecerá el conocimiento previo que se tenía. Al respecto, a continuación, se procederá a explicar cada una de las subcategorías en relación con los datos obtenidos a partir de las entrevistas a los docentes, las rejillas de observación (RO) y la etnografía virtual realizada.

Subcategoría: estructura cognoscitiva

En la presente investigación, la estructura cognoscitiva se entiende desde la teoría de Ausubel (1976), quien la concibe como el conjunto de conocimientos, ideas y conceptos que tiene el individuo sobre un saber específico y la organización de dichos conocimientos; así pues, la estructura cognoscitiva es una variable de suma importancia para el aprendizaje significativo, ya que si no se posee una estructura cognoscitiva clara y organizada no habrá significados precisos. Según este autor, la estructura cognoscitiva es una variable pertinente y decisiva que contribuye a facilitar el aprendizaje y a fortalecer los aspectos esenciales de la estructura cognoscitiva.

La estructura cognoscitiva es dinámica y se va modificando, organizando y reorganizando durante el proceso del aprendizaje

significativo. Según Ausubel (1976), cada persona posee una estructura cognoscitiva única, con diferentes esquemas de organización, dependiendo de cómo se le facilite la comprensión del saber.

En la observación de las clases y en las entrevistas que se les realizó a los docentes, se observó que los estudiantes expresan ideas claras, elaboradas y coherentes con la temática que se aborda y que, además, participan activamente de las acciones sugeridas por el docente. De igual manera, el ambiente de la clase propicia confianza y seguridad en los dominios conceptuales.

Al respecto, en los datos recogidos en la rejilla de observación de clases se registró que:

RO D4: los estudiantes muestran tener conocimientos elaborados y acertados sobre el tema a tratar; la disposición de los estudiantes es adecuada; se muestran atentos, reflexivos, activos en la dinámica de preguntas y aportes a la clase.

Por otro lado, en las entrevistas realizadas, se pudo observar que los docentes no siempre toman como punto de partida la estructura cognoscitiva de los estudiantes para el proceso de aprendizaje, ya que si no ven relevante la información que el estudiante pueda tener simplemente la omiten. En este caso, se ven las dificultadas desde el inicio del proceso de aprendizaje, ya que si la información encontrada, no es la que el docente espera; de igual forma debe tenerse en cuenta, es en esta estructura cognoscitiva particular donde se va dar el anclaje de aprendizajes nuevos sobre una base de los ya existentes.

D-1: "hay estudiantes que, constantemente, están conectados a la red y consultan videos y artículos científicos relacionados con los contenidos de mi área; ellos me hablan sobre la información encontrada, la observo y si (veo que) es interesante y que aporta al conocimiento y que facilita el aprendizaje la socializamos al grupo".

Es importante que además del compromiso del docente exista por parte del estudiante una actitud y una disposición de su estructura cognoscitiva en el proceso de enseñanza- aprendizaje para que a su vez se construya el aprendizaje significativo.

Al respecto, se registró en las rejillas de observación (RO) lo siguiente:

RO D1: "los estudiantes demuestran cierta desconcentración en el momento de observar el video, pero al momento de realizar los ejercicios en la pizarra digital su motivación cambia de tal forma que dicen las posibles respuestas, opinan sobre como resolverían el ejercicio y se disponen a realizarlo delante de sus compañeros".

Subcategoría: subsunsores

En la presente investigación, el concepto de "subsunsores" se entiende desde la teoría de Ausubel (1976), quien lo define como un conocimiento establecido en la estructura cognitiva del sujeto que aprende y que permite, por interacción, dar significado a otros conocimientos; es decir, los subsunsores son todos los saberes previos que posee el sujeto.

Las evidencias recolectadas en las observaciones de clase y en las entrevistas realizadas a los docentes muestran, en concordancia con lo anterior, la importancia del papel que ocupa el docente en la mediación cognitiva, al permitir el cambio de las estructuras mentales de los estudiantes y ofreciendo elementos fundamentales para el aprendizaje de tipo interno y externo.

RO D2: "los estudiantes muestran conocimientos previos acerca del tema trabajado (presentaciones Power Point), muchos de ellos participan activamente, hacen aportes como: "ya hay temas establecidos en PPT para las presentaciones, no hay necesidad profesora de hacerle cambios" "eso lo vimos el año pasado con la profesora..." "yo le hice a mi novia una presentación así con las fotos de los dos", estos conocimientos previos que muestran los estudiantes le sirven a la profesora para profundizar más sobre las opciones y funciones que tiene el programa, le da la oportunidad de enseñarles muchas otras cosas que ellos no sabían acerca del mismo como efectos, visualizaciones, inserción de temas musicales en las presentaciones, páginas web donde encuentran presentaciones PPT de cuentos, historias".

En las entrevistas recogidas se evidenció que el establecimiento de los conocimientos previos de los alumnos como principio del proceso de aprendizaje no es otra cosa que activar sus experiencias anteriores con relación al tema nuevo que van a ver. En este sentido, los docentes participantes de esta investigación son conscientes de lo anterior y, por esto, gran parte del suministro para la planificación de sus clases consiste en esos saberes previos:

D-3 "Los estudiantes asocian los conocimientos previos con los nuevos que se les presentan, en la clase de edición de fotos y videos algunos tenían conocimiento que habían adquirido a través del manejo de su celular pero que fueron ampliados con las indicaciones dadas, ya que eran procesos más técnicos en la elaboración de dichos formatos de fotografía y video, montajes y aplicación efectos y se les dio la oportunidad que conocieran otros programas más completos sobre este proceso y también poder conocer cuáles eran compatibles o no con el sistema operativo de los equipos de cómputo".

De igual manera, se observó que los docentes aprovechan estos saberes previos de los estudiantes en el momento de sus prácticas docentes y buscan la forma de activarlos y de sacar el mayor provecho de ellos:

RO D4: "la participación de los estudiantes es muy activa; propiciada por la estimulación del profesor a través de las preguntas que hace con el fin de recordar, elaborar, aplicar, analizar o evaluar conocimientos."

Subcategoría: transferencia

En esta investigación, el proceso de transferencia es entendido como el anclaje de los nuevos conocimientos sobre los saberes previos, y la incorporación de la nueva información ya organizada con el conocimiento existente en la estructura cognoscitiva del estudiante, generando así una estructura cognoscitiva mejor organizada y renovada.

En relación con esta subcategoría de transferencia, se observan algunas consideraciones sobre la experiencia previa en relación con el nuevo aprendizaje en los estudiantes, las cuales favorecen este

proceso mediante las TIC: al ofrecer estímulos de entrada a través de la presentación de contenidos en diferentes formatos que son decodificados por los estudiantes; mediante las redes de discusión y colaboración, considerando que el entorno social es fundamental para el aprendizaje (Vygotsky); al permitir personalizar los aprendizajes y el ritmo de los mismos, considerando las diferencias de los estudiantes.

RO D1: “el ambiente de clase y las dinámicas de conversación y preguntas por parte del profesor fomentan una armonía apropiada para la adquisición de nuevos conocimientos, haciendo anclaje con los conocimientos que ya tenían los estudiantes y los conocimientos que obtuvieron del video visto; adicional a ello, las situaciones problema expuestas por el docente ayudaron a la organización de saberes y al aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes hicieron preguntas puntuales sobre lo observado en el video en el que no tuvieron mucha claridad, el docente procuró, en gran medida, hacer un recorrido paso a paso en el tablero sobre las fases de la resolución de las situaciones problema, haciendo uso de los teoremas y de las formulas vistas”.

Sin embargo, se percibe que el discurso del docente cae, en algunos momentos, en prácticas tradicionalistas, con lo cual se tiende a perder la concentración en la clase por parte de los estudiantes. En este sentido, vemos que estas son situaciones que ameritan tenerse en consideración al momento de hacer la planeación de las clases, para que, de esta manera, sea el mismo docente quien se evalúe en cada práctica pedagógica, ya que estos espacios de monotonía pueden cortar el proceso de aprendizaje significativo y una vez perdida la concentración del estudiante en este proceso de transferencia es muy difícil recuperarla.

RO D1: “el docente, en ocasiones, cae un discurso muy tradicionalista; sin embargo, él mismo reacciona [cuando] los estudiantes están perdiendo el hilo de las explicaciones y retoma la dinámica de preguntas.”

Subcategoría: significado

En esta investigación, se entiende el “significado” desde la teoría de Ausubel (1976), quien lo define como el producto del aprendizaje

significativo. En esta subcategoría, los docentes y estudiantes dan sentido al producto de su proceso de aprendizaje significativo a través del empleo de las TIC, permitiendo que el estudiante sea: activo, constructivo, colaborativo, dialogado, contextualizado y reflexivo. En esta medida, el significado se concibe como el contenido cognoscitivo que tiene el estudiante después del proceso de aprendizaje de un conocimiento.

En relación con el significado, las evidencias recogidas muestran cómo los docentes, en sus prácticas pedagógicas, tienen como objetivo principal explicar y dejarle claro a los estudiantes los aprendizajes que se derivan del conocimiento que están recibiendo; es decir, el proceso de mediación del docente es fundamental para que el estudiante considere y asimile el nuevo conocimiento a su estructura cognoscitiva, ajustándolo al que ya posee, y dándole importancia y relevancia desde diferentes perspectivas.

Recordemos que, desde la teoría del aprendizaje significativo, el docente es quien dirige el ritmo y el proceso del aprendizaje, es el mediador. El docente lleva a la práctica el saber transmitido en las clases, en este caso, aplicando teorías físicas en situaciones reales, dejando al estudiante explorar, construir y corroborar lo que en el aula se explicó, debatió y construyó.

No obstante, para que se produzca este significado, para que realmente exista un aprendizaje significativo, el alumno debe desarrollar, de manera autónoma, la capacidad de darle sentido a lo que aprende, demostrando, en sus producciones, lo que aprendió y complementó a sus conocimientos, gracias a las explicaciones del docente. El aprendizaje significativo es un proceso que se construye con la participación de varios elementos que entran a hacer parte de este gran proceso en igualdad de importancia, pues los conocimientos previos, la estructura cognoscitiva, la metodología utilizada por el docente mediador del aprendizaje, los conceptos, la interacción y el aprendizaje construido con los demás compañeros, el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, la disposición del estudiante y el significado propio que el sujeto le dé a ese nuevo conocimiento es un todo que, en una misma mecánica de engranaje, va construyendo el aprendizaje significativo.

RO D1: "el docente hace proyecciones en su clase sobre conceptos teóricos que él mismo va leyendo; no hay una correcta utilización de las herramientas tecnológicas,

desaprovecha los medios y cae en prácticas tradicionalistas nuevamente; aunque se esfuerza por hacer dinámica la clase, no hay una diferencia de tablero al *video beam*".

Se observa también que las clases se desarrollan en un ambiente de aprendizaje colaborativo, favoreciendo la comunicación y la relación entre los estudiantes y el profesor. En este sentido, si el docente, como mediador del aprendizaje, incentiva la participación activa de los estudiantes y se esfuerza por dar claridad a cada uno de los conceptos que menciona en su aula, los estudiantes perciben que su ambiente de trabajo es tranquilo y dinámico pese a la falta de recursos tecnológicos y de infraestructura.

Propuesta sugerida

El último objetivo de esta investigación es proponer estrategias para optimizar las prácticas pedagógicas en el contexto de la cultura digital. A continuación, se explicará en qué consiste la propuesta sugerida.

Criterios pedagógicos

Hasta el momento, hemos hecho un recorrido dentro de este proceso investigativo que incluye el análisis de los antecedentes y postulados teóricos de las categorías principales: práctica pedagógica, cultura digital y aprendizaje significativo, la aplicación de la metodología desde la perspectiva fenomenológica y el análisis de los resultados, a partir del cual, entonces, nace una propuesta pedagógica sugerida por los investigadores a fin de consolidar este proceso educativo y hacerlo más significativo para los estudiantes.

Al respecto, algunos criterios pedagógicos que presentamos para desarrollar una nueva práctica pedagógica, apoyada en las tecnologías digitales, que favorezca los aprendizajes, se centran en los elementos que han surgido a partir de la implementación de los objetivos de la investigación, los cuales buscan cambiar la práctica pedagógica tradicional por una práctica pedagógica colaborativa e interactiva, donde el estudiante no sea solo un usuario sino un productor de conocimientos.

Se está aprendiendo un nuevo lenguaje, vivimos en una cultura digital, y es allí donde la escuela debe estar abierta a la nueva socialización del conocimiento, teniendo en cuenta experiencias significativas que le aporten al educando estrategias para avanzar en su construcción intelectual, emocional y humana; por ello, el compromiso debe ser el de asumir el reto como facilitadores del aprendizaje, encontrar la forma de seducir a los estudiantes y acercarlos a los contenidos de las clases.

Ahora bien, generar cambios en las prácticas pedagógicas implica tener conocimiento y exigírnos día a día estar a la vanguardia de lo que nos ofrece la tecnología, la innovación y las herramientas tecnológicas, por lo cual, proponemos que, desde el aula, se potencialice la interactividad y el trabajo colaborativo desde una ecología de medios y ambientes de aprendizaje adaptados a las necesidades circundantes de la escuela. Haremos una explicación breve de estos supuestos.

Interactividad: favorece la participación activa de los sujetos en una transacción de información donde el destinatario decodifica, interpreta, participa y moviliza su sistema nervioso de múltiples formas, siempre de manera diferente que su vecino, haciendo intercambio de saberes.

Ecología de medios: la ecología de medios o (*media ecology*) se presenta en el contexto de las teorías de la comunicación y busca comprender los cambios del sistema de medios. Postman (2000) utiliza la palabra "ecología" para indicar que no se centra solo en los medios, sino en las formas de interacción entre las personas; es decir, se parte del supuesto que con la tecnología se tiende a crear un nuevo ambiente de interacción entre los humanos.

El profesor Carlos Scolari, (2008) en su escrito *Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico*, explica cómo los ambientes estructuran lo que podemos ver y decir, y, por lo tanto, hacer. De acuerdo con este autor, los ambientes nos asignan roles e imponen la forma en la que debemos interpretarlos, especificando qué está permitido hacer y qué no lo está. En algunas ocasiones, por ejemplo, como en la corte, el aula o la oficina, las especificaciones son explícitas y formales, mientras que, en el caso de los medios que generan ambientes (por ejemplo, los libros, la radio, el cine, la televisión, etc.), las especificaciones son implícitas e informales y quedan semi-ocultas, porque asumimos que estamos en relación con una simple máquina y no con un ambiente (Postman, 1970).

Al respecto, cabe destacar que la ecología de los medios busca explicitar estas especificaciones, permitiendo analizar cómo los medios de comunicación afectan nuestra percepción, comprensión, sensaciones y valores, y cómo nuestra interacción con los medios facilita una nueva forma de comunicación. Es así como la palabra “ecología” implica el estudio de ambientes: su estructura, contenido e impacto en la gente, ya que un ambiente es, después de todo, un sistema de mensajes complejos que impone a los humanos ciertas formas de pensar, sentir y comportarse (Postman, 1970).

Debemos ser conscientes, entonces, que los estudiantes que tenemos en nuestras aulas son estudiantes del siglo XXI: jóvenes y niños que serán los adultos del mañana y que nosotros como formadores, como responsables del compromiso social que tiene la escuela con la comunidad, debemos preparar a estos jóvenes para el futuro, enseñándoles a utilizar herramientas y contextos que hoy en día aún no existen. Es por esto que nuestra necesidad y preocupación por dar lo mejor de nosotros en las prácticas pedagógicas, y por utilizar los elementos necesarios para llegar a los jóvenes, debe ir más allá del deseo y la preocupación, ya que es urgente que transformemos nuestras habilidades y hagamos uso de lo que la red nos ofrece como herramientas didácticas de optimización de aprendizaje.

En este sentido, vale la pena meditar en el uso apropiado de las TIC para producir conocimientos, en las que las instituciones participantes se sientan beneficiadas de los aportes que se brinden mutuamente; herramientas como *Educaplay*, *blogger* y *YouTube* son sitios de la red, totalmente gratuitos, y si los utilizamos y los incorporamos a nuestras prácticas educativas proveerán un mejor ambiente de aprendizaje para los estudiantes, más dinámico y divertido. Debemos, entonces, repensar nuestras prácticas pedagógicas y contenidos curriculares a fin de lograr cambios sustanciales en los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Para nuestro rediseño curricular nos basamos en las teorías del constructivismo, desde los diferentes puntos de vista de los exponentes de este modelo, las cuales, posteriormente, se aplicaron a la temática de la incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas, generando experiencias significativas en los estudiantes a partir de ambientes de aprendizajes colaborativos y cooperativos.

Ahora bien, nuestro diseño curricular se identifica con el concepto de currículo asumido por Coll (1987, p. 31): “es el proyecto que preside las

actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporción a guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”.

Desde este marco, podemos iniciar explicando que la “significación” se entiende como la actividad mediante la cual es posible que el educando tome sus experiencias, y las transforme, con el fin de comunicarlas (específicamente relacionado con al área de lengua castellana); por lo tanto, desde esta perspectiva, la función esencial del lenguaje es la de establecer una comunicación con sentido, dando cuenta de una “conferencia discursiva”; de una competencia lingüística, la cual permite decodificar los enunciados según las reglas semánticas y gramaticales de la lengua; y de una competencia pragmática, que permite al lector o destinatario acceder a la interpretación del enunciado haciendo uso de las Tecnologías de la información y la comunicación.

En lo referente a la organización de los contenidos y al método para que el aprendizaje sea significativo, los estándares señalan la necesidad de reorganizar los contenidos por competencias y agrupar los temas de las diferentes competencias en unidades de sentido y ejes temáticos para que el aprendizaje sea relacionado y significativo, permitiéndole así al estudiante desarrollar niveles superiores en los procesos de pensamiento y establecer relaciones, diferencias, hipótesis, inferencias y síntesis a partir de los elementos que componen las redes conceptuales.

Por otra parte, se realizó una pequeña muestra de programación, la cual consistió en un replanteamiento de los temas y subtemas correspondientes a los cuatro ejes de estudio del grado sexto, enfatizando en los contenidos, sobretodo en el eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura.

Ahora bien, para la planeación y ejecución de la temática señalada se propusieron una serie de estrategias que permitan desarrollar dichos contenidos en función de los procesos y de la formación integral de los educandos. Para ello, es menester servir como mediador para incentivar el trabajo, de tal manera que sea el estudiante quien desarrolle por sí mismo procesos de tipo intelectual sicomotriz, afectivo y evolutivo, recurriendo al uso de las herramientas tecnológicas para que, de forma colaborativa, construya un aprendizaje significativo.

Conclusiones

Las tecnologías de la información y de la comunicación han invadido el quehacer pedagógico desde hace algunos años, incorporando a las prácticas pedagógicas, nuevos y variados elementos que hacen una experiencia motivadora y enriquecedora. En esta medida, los docentes han experimentado cambios significativos en sus prácticas pedagógicas en los procesos de planeación, ejecución y evaluación de sus clases.

Entre los beneficios de la cultura digital emerge una gran cantidad de estrategias que buscan favorecer aprendizajes significativos en los estudiantes. La cultura digital es una realidad que está presente en la actualidad y que no va a desaparecer; por el contrario, a medida que pase el tiempo van a surgir muchas más herramientas y componentes y, por tanto, la educación no puede ser una isla aislada a esta realidad.

Como muestra de esto, los docentes partícipes de este trabajo de investigación, en sus prácticas pedagógicas, dejan ver lo deseosos que se encuentran de incorporar las herramientas digitales y las tecnologías de la información y la comunicación a sus clases, aprendiendo en el camino el uso pedagógico adecuado de las mismas, con el fin de construir un verdadero aprendizaje significativo en sus estudiantes. Ahora bien, gracias a esta investigación, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes de hoy en día pasan la mayoría de su tiempo chateando, en video juegos *online*, hablando por celular, conociendo personas en la Internet y viendo TV, es decir, están inmersos en una cultura digital, de la cual el docente no saca el máximo provecho posible. En este sentido, los docentes no miden la potencialidad de estas habilidades que tienen los jóvenes y no saben aprovecharlas al momento de implementar sus prácticas pedagógicas.
- Las prácticas pedagógicas que incluyen las TIC, utilizadas adecuadamente en el contexto educativo, les da la oportunidad a los estudiantes de ser autónomos en las actividades que se sugieren trabajar. En este sentido, las herramientas digitales y *software online* favorecen la interactividad e inteligencia colectiva, ayudando a consolidar los saberes previos hasta convertirlos en significados debidamente elaborados. Sin

embargo, pese al uso de las TIC, siguen predominando algunas prácticas de enseñanza basadas en modelos didácticos tradicionales no motivantes y significativas a los estudiantes.

- Los docentes, como usuarios de estas herramientas digitales y tecnológicas, tienen conocimientos básicos de su uso; sin embargo, su uso productivo, como herramienta en sus prácticas pedagógicas, varía de un maestro a otro, de acuerdo con su formación profesional, interés y actitudes.

Bajo esta perspectiva, emerge, cada vez con mayor contundencia, la necesidad de transformar las políticas de formación pedagógica para el uso de las TIC, a fin de incluir aspectos como una capacitación permanente y secuencial que cuente con horarios flexibles, acoplados a las particularidades del contexto, en donde prevalezcan contenidos útiles para la innovación didáctica, basados en la aplicación de estrategias relacionadas con el intercambio de experiencias docentes y el trabajo colaborativo en la red.

De igual manera, estas políticas deben recurrir al valioso recurso humano que se encuentra en los estudiantes, quienes son una poderosa fuerza de cooperación para llevar a cabo estos procesos de manera exitosa. Este es un reto urgente y primordial para el sistema educativo, dado que la generación actual está creciendo y desarrollándose en una sociedad en donde la tecnología es la que define el camino a seguir, pues los estudiantes que hoy en día tenemos en las aulas son los adultos del mañana, quienes seguramente se enfrentarán a empleos que hoy ni siquiera existen y por esto debemos prepararlos para el futuro con las herramientas que ellos disfrutan.

Es necesario pasar de lo instrumental a lo realmente significativo, es decir, desarrollar las prácticas docentes dentro del contexto de cultura digital. Hoy por hoy se hace necesario tomar conciencia de que los jóvenes nos llevan una gran ventaja en este aspecto, ya que ellos se desenvuelven en esta cultura, debido a que nacieron con una concepción del mundo de la que nosotros, como inmigrantes digitales, carecemos. En esta medida, la educación, como medio principal para el desarrollo integral de la sociedad al formar jóvenes ciudadanos competentes en este mundo de constantes cambios, debe estar al corriente de los adelantos de estas ciberculturas, así como los docentes deben ser responsables de vivir lo que viven sus estudiantes y de seguir siendo los orientadores de sus

procesos de aprendizaje. Deben llegar a ellos partiendo de sus intereses, cambios, necesidades y, sobre todo, de lo que la sociedad necesita en el momento.

Por último, concluimos que este trabajo de investigación abrió muchas puertas y aclaró muchas dudas al interior de las comunidades educativas de las instituciones estudiadas, puesto que constituyó el primer paso para visualizar nuestras prácticas pedagógicas, evaluarlos y seguir mejorando a fin de brindar lo mejor a nuestros jóvenes. En este sentido, queda claro que, si bien estamos en el camino correcto, aún falta por construir en relación con las prácticas pedagógicas y la importancia que le brindamos a la cultura digital en la que hoy vivimos. Es por esto que la educación debe adaptarse a todos los cambios que estamos viviendo; debe enseñar a los estudiantes a pensar, aplicar, desarrollar, producir y analizar; para prepararlos para su futuro con las herramientas que hoy tenemos, que ellos disfrutan y que, además, optimizan la construcción de aprendizajes significativos, y aunque todo esto acarrea riesgos evidentes, el docente como mediador ejercerá estrategias prioritarias que los minimicen.

Referencias bibliográficas

Acevedo Zapata, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 41-57. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1130>

Acevedo Zapata, S. (2015). La formación de profesionales desde la reflexión en la acción con elementos fundamentales de la pedagogía crítica. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 151 - 169. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1350>

Amaya Balaguera, Y. (2015). Guía metodológica ágil, para el desarrollo de aplicaciones móviles "AEGIS-MD". *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 97 - 113. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1348>

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Burgos, J. (2011) Hacia la dinamización del currículo: necesidad de la escucha, la sospecha y la renovación. Disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/rriep/article/view/1313>

Congreso de la República. Ley 1341 (30, julio, 2009). Por la cual se definen Principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC-, se crea la Agencia Nacional del Espectro y se dictan otras disposiciones. Disponible en: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-3707.html>

Flores, A. (2014) Las tic en el aprendizaje universitario, según la edad. Disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/rriep/article/view/1326>

Jiménez Mendoza, W., Luciano Alipio, R., & Soto Carrión, C. (2014). Influencia de las fuentes de financiamiento externo en el crecimiento y desarrollo de las empresas agroindustriales del distrito de Abancay Apurímac Perú (periodo 2012- 2013). *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 261-273. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1141>

Lévy, P. (1998). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Editorial Paidós.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Disponible en: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Barcelona: Anthropos.

Moreira, M. A. (2010). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? (abril, 2010). *Lección Inaugural del Programa de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Naturales*. Instituto de Física de la Universidad Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Disponible en: <http://moreira.if.ufrgs.br/alfinal.pdf>

Régio, L., Egry, E., & Apostólico, M. (2015). Consideraciones acerca de la importancia del estudio de saberes necesarios para el afrontamiento de la violencia infantil en la atención primaria de salud.. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(2), 137-149. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1463>

Sabogal Padilla, A. (2014). Retos de la pedagogía en el siglo XXI. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(2), 143-148. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1154>

Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., & Quiceno, H. (1988). Pedagogía, didáctica y enseñanza. *Educación y cultura*, 14, 10-11.

Análisis de la emisora escolar como propuesta pedagógica y experiencia estudiantil¹

Lina Andrea Reyes Ramírez²

Recibido: 14-02-2017

Aceptado: 05-05-2017

RESUMEN

En el siguiente artículo se presenta un análisis del proyecto de emisora escolar de una institución educativa de la ciudad de Cali, con el fin de dar cuenta por qué se ha mantenido durante diez años, a pesar de no estar constituida como un medio de comunicación profesional, y cuál ha sido su impacto en la comunidad educativa. El análisis de este estudio se realizó bajo las perspectivas teóricas de los usos de la emisora escolar en el aula de clase; la metodología de investigación fue de orden cualitativo; y las categorías de estudio surgieron a partir de las preguntas problema mencionadas anteriormente. Su fundamento principal se centra en que el docente de literatura logra constituir, y posicionar, la emisora escolar como herramienta pedagógica para mejorar competencias argumentativas y expositivas de sus estudiantes mediante la música. Los resultados, en general, muestran que la emisora pasó de tener un carácter informal a concebirse como una herramienta que trasciende del aula de clase, logrando despertar el interés de la comunidad estudiantil.

Palabras clave: emisora escolar, comunidad educativa, proyecto escolar, impacto escolar.

1. Artículo resultado de la investigación "Sistematización de experiencias significativas mediadas por TIC: la consolidación de la comunidad docente", realizada por la Universidad Autónoma de Occidente y la Universidad del Valle, en el marco del programa de investigación "Contexto escolar, TIC y cambio educativo" ejecutado por el CIER Sur.

2. Comunicadora social – periodista de la Universidad Autónoma de Occidente. Joven investigadora del Grupo de Investigación en Educación de la Universidad Autónoma de Occidente, reconocido por Colciencias.
Correo electrónico: lareyes@uao.edu.co

Analysis of the school radio as teaching proposal and student experience

ABSTRACT

The following article analyzes the school radio project of an educational institution in Cali. In order to account why it has remained for ten years despite not being established as a professional communication media and which has been its impact on the educational community. The study analysis was performed under the theoretical perspectives of the use of the school radio in the classroom, the research methodology is qualitative, information sources were interviews, analysis and participant observation, followed by stages of research in which the categories of study that reflect the questions above problems, the principal basis is that literature teacher positionate the school radio as a teaching tool to improve argumentative and expository skills of their students through music. To finalize the results, analysis of results and the conclusions are given developed.

Keywords: School station, educational community, school project, school impact.

Introducción

Según Marín (2005), la radio es un medio de comunicación que suele ser implementado en las Instituciones Educativas y se conoce bajo el término de "emisora escolar"; es considerado un agente de educación continua por su contribución a la formación integral de los estudiantes en sus ratos de ocio. Entre las virtudes que ofrece la radio, está la formación de opinión, el enriquecimiento de la información y valoración de la misma. En el ámbito escolar, es uno de los medios tecnológicos de mayor acceso, el repertorio didáctico que ofrece es amplio e involucra de manera activa a quienes participan de ella. Sus funciones dentro de una Institución hacen parte de la triada cultura, entretenimiento y educación. La formación de la radio en la escuela, por lo general, se ha orientado

a enseñar aspectos tales como realización, elaboración de guiones, desarrollo de formatos como el radiodrama y formatos del periodismo. De acuerdo con la autora, en algunas instituciones se toman la labor de dar cuenta de su comunidad e incluso integran a los padres de familia en la construcción de contenidos.

Respecto a las características de la radio, Rodríguez (2001) afirma que es un medio de comunicación *ambivalente* puesto que es unidireccional y bidireccional en el sentido de que admite la posibilidad de respuesta, *instrumental* ya que requiere elementos técnicos *-a distancia-* puesto que se diferencia de la comunicación cara a cara; es *colectiva* porque tiene múltiples emisores y receptores simultáneos que a diferencia por ejemplo del teléfono, es *directa* de recepción inmediata en la captación por la audiencia; es *reciente*, pues utiliza como vehículo físico primario, exclusivamente el sonido; y *efímera* porque raramente se vuelve al mensaje.

El presente artículo es el resultado de una pregunta de investigación planteada en el marco del proyecto macro “Sistematización de experiencias significativas mediadas por TIC en el CIER Sur: la consolidación de la comunidad docente”, desarrollado por la Universidad Autónoma de Occidente y la Universidad del Valle, y tiene como finalidad dar a conocer el por qué la emisora escolar de la Institución Educativa de carácter oficial, Agustín Nieto Caballero, ha logrado mantenerse a lo largo de diez años y cuál ha sido el impacto en su comunidad educativa.

En el año 2012, esta institución escolar fue seleccionada por el Ministerio de Educación Nacional como una de las escuelas innovadoras de Colombia, tras haber participado en una convocatoria a la que enviaron su plan de trabajo y especificaciones de dispositivos tecnológicos. Dicha convocatoria es parte del proyecto Centros de Innovación Educativa Regional CIER, liderado por el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías.

Para desarrollar el tema fue necesario comprender las perspectivas bajo las que las emisoras escolares desarrollan procesos en las instituciones educativas: perspectivas de carácter instrumental, comunicacional o educativo, según el conocimiento, usos y apropiación que se hace de este medio de comunicación (Marín, 2005), esto con el ánimo de identificar el desarrollo que ha atravesado la emisora de la institución educativa en mención y su estado actual. El segundo interrogante, relacionado con el

impacto en la comunidad educativa, se trabajó a partir de la observación participativa y las entrevistas a los actores de la comunidad estudiantil.

Marco conceptual

A continuación, se presenta un recorrido teórico que permite comprender, de manera general, a qué hace referencia el término de emisora escolar y qué papel desempeña en las instituciones educativas de acuerdo con la caracterización determinada por sus usos.

De acuerdo con Marín (2005), la emisora escolar o radio escolar es un término adjudicado por las instituciones educativas colombianas que implementan este medio de comunicación. En el marco de las políticas para la radiodifusión en Colombia este término no existe puesto que el Ministerio de Comunicaciones sólo lo reconoce como la aplicación de las ondas electromagnéticas. En Colombia, solo nueve colegios públicos tienen asignadas frecuencias de operación y emisión, que se clasifican en la categoría de “radio de interés público”, a diferencia de las radios escolares de Europa y Estados Unidos que disponen frecuencia de bajo alcance en FM para uso escolar.

Un estudio realizado en el año 2003, por la Universidad Nacional de Colombia y la RED del Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura –IECO- (citado por Marín, 2005), encontró 223 emisoras escolares entre 419 consultadas. De acuerdo con este estudio, la radio escolar apareció paulatinamente en Bogotá durante las últimas dos décadas, aunque se afirma que la gran mayoría de experiencias son recientes.

Como características generales, la emisora o radio escolar ha sido un tema estudiado por distintos autores, quienes se han enfocado en determinar el impacto que producen estos mensajes emitidos a la sociedad. En primera instancia, la radio escolar es un circuito cerrado de emisión interna a través de parlantes, que en contados casos cuenta con estudios de grabación y algunos en estado de precariedad. Su programación normalmente se estructura a partir de selecciones musicales, actividades de la institución o anuncios de la localidad. La participación en este espacio es de estudiantes y profesores quienes generalmente tienen un interés más personal que institucional (Marín, 2005); en este sentido, los docentes que lideran este tipo de proyectos tienen mayor afinidad con la música y los medios de comunicación.

Entre otros de los argumentos que destacan el papel de la emisora escolar, varios autores (Jiménez, 2001; Marín, 2005; Carram, 2006; citados por Barrios, 2014), afirman que este es un espacio físico que tienen los jóvenes para comunicarse y a través de este construir una serie de valores en el orden de la democracia, participación, ciudadanía, cultura ciudadana, tolerancia y relaciones interpersonales; a través de la comunicación con los otros. Este conjunto de aspectos enriquecen la formación de los estudiantes pues les permite explorar procesos distintos a los que se viven fuera del aula de clase, se beneficia las relaciones entre ellos y la misma comunidad educativa, resaltando valores y principios que hacen parte de una sana convivencia.

En cuanto a las posibilidades que ofrece la emisora escolar como proyecto de aula, Moreno & Rosell (2013) afirman que está el presentarse como un proyecto innovador. Múltiples experiencias en España y Latinoamérica han convertido a la radio en un evento cotidiano de la escuela, que a partir del desarrollo de talleres y experiencias de aula brindan soporte a los procesos de aprendizaje o proyectos de educación y comunicación.

Dentro de las ventajas que la emisora escolar ofrece en el aula de clase, Puertas (1989), menciona que es un instrumento de fácil montaje, sencilla manipulación, económica; es un elemento motivador de aprendizaje para los estudiantes, brinda flexibilidad y variedad en los géneros radiofónicos, permite el tratamiento simultáneo del lenguaje oral y escrito, tiene una dimensión comunico – afectiva ya que permite el intercambio de experiencias dentro de la comunidad, posibilita la enseñanza pluridisciplinar y estimula la creatividad.

Pasando al plano de las repercusiones que deja el uso de la emisora escolar, Quintana Garzón (2001) refiere que los estudiantes pueden obtener resultados positivos en distintos planos:

Lingüístico: la práctica radiofónica habitual permite mejorar la expresión oral en sus aspectos formales (entonación, vocalización, comprensión de nuevos términos, mayor sintaxis).

Musical – artístico: se busca la combinación de sonidos más apropiados para cada ocasión, en la que el alumno desarrolla sus propias ideas, gustos y aptitudes.

Pedagógico: la transmisión de contenido didáctico mediante la manipulación de sonidos refuerza la adquisición de conocimientos y aptitudes.

Personal: la necesidad de trabajar en equipo lleva consigo un alto grado de responsabilidad.

De acuerdo a estos beneficios, vale la pena resaltar la referencia (Niño y Pérez 2005, citado por Barrios, 2014), en la cual se afirma que la radio les permite a los estudiantes tener una relación lúdica con el conocimiento, que los estudiantes compartan el proceso con sus compañeros, se hablen y escuchen a sí mismos a través de las transmisiones internas o externas del colegio. Este es un ejercicio valioso en el sentido de que se estimula la responsabilidad que tienen los estudiantes con la emisora como en cualquier área académica.

Para concluir, la experiencia de radiodifusión preparada por los alumnos y para los alumnos de una Institución Educativa permite prolongar y enriquecer las enseñanzas de los maestros (Lohr, 1980 citado por Rodríguez 2006). Por tanto, esta herramienta comunicativa es una auxiliar de la educación, siempre y cuando guíe las necesidades de la escuela y sea un medio de expresión de los estudiantes. Es por ello que los docentes son quienes deben usar la radio no solo como una herramienta didáctica que complemente sus clases, sino como un proceso constructivo aplicable.

Perspectivas de uso de la emisora escolar

A continuación, se plantean las perspectivas de uso de la emisora escolar expuestas por Marín (2005). Las emisoras escolares desarrollan procesos que pueden determinarse en perspectivas de carácter instrumental, comunicacional y en el marco de un proyecto educativo. En el caso de las emisoras de carácter instrumental su objetivo básico es realizar programación musical en el descanso y ofrecer entretenimiento, su selección musical está a cargo del gusto de los estudiantes quienes en ocasiones incluyen comentarios sobre el género o intérprete. También tienen espacio para los mensajes institucionales y los eventos de la institución, su transmisión es a través de altavoces ubicados en el patio del recreo y en pasillos aladaños, estas emisiones suelen ser en directo pues no existe la intención de crear una memoria sonora institucional.

Este tipo de emisoras cuentan con el apoyo de un docente y en ocasiones del manual de convivencia en donde se encuentra todo lo referente al cuidado de los equipos, normas de comportamiento y uso del lenguaje.

En cuanto a la perspectiva comunicacional, existen emisoras escolares orientadas a promover el desarrollo de las competencias comunicativas y brindar espacios de participación y expresión a los estudiantes. Se caracterizan por el nivel de la elaboración de productos que se reflejan en el resultado de un proceso donde existen tiempos para pensar el tema y llevar un proceso de discusión y modificaciones, dichas prácticas comunicacionales involucran la participación activa de estudiantes y docentes, en algunas instituciones se evidencia que también ha llegado a directivos y demás personal del servicio. Además, la orientación de los docentes garantiza la rotación y capacitación de sus estudiantes en torno a las técnicas y destrezas comunicativas, manejo de software y producción de programas, los cuales giran en torno a la música y los mensajes institucionales, de igual manera brinda el espacio para abordar problemáticas que aquejan a los jóvenes actualmente.

Bajo la perspectiva del marco de un proyecto educativo para vincular el trabajo del aula de clase o con proyectos transversales se busca capacitar a los estudiantes en el uso de la radio, en algunas instituciones se articulan intereses creativos, comunicativos y educativos. Este tipo de emisoras se programan audiciones de música, literatura o mensajes, se hace uso de grabadoras y micrófonos, su programación es segmentada (para niños y para jóvenes), combina lo lúdico y lo pedagógico. Los estudiantes están orientados por los docentes o profesionales en comunicación, existe el proceso de preproducción y producción, apoyan el aprendizaje en las áreas de lenguaje, idiomas y ciencias, también existe una cultura del archivo sonoro pedagógico.

Este tipo de emisoras se orienta a objetivos específicos, entre ellos la prevención de las problemáticas familiares, razón por la que en ocasiones los padres de familia se han visto involucrados en las rutinas de producción y en los ejercicios de audición. La emisora en el marco del proyecto educativo crea espacios de interacción, comunicación, mediación de procesos de aprendizaje, manejo de conflictos, prevención, cualificación personal, familiar y escolar.

En algunos casos surgen alianzas con radios comunitarias o ciudadanas, esta relación ha permitido el surgimiento de colectivos radiofónicos en los

colegios, lo cual les permite un espacio permanente no solo para divulgar sus actividades sino para desarrollar temáticas infantiles y juveniles. El formato más utilizado por esta radio escolar es la radio - revista, en la que se abordan temas relacionados con medio ambiente y cultura, se trabaja también entrevistas y radiodramas. Hasta el momento, se ha puesto en conocimiento que la emisora escolar presenta distintas posibilidades en el aula de clase, y partiendo de los usos que el docente le otorgue, se puede ubicar bajo dichas perspectivas.

Metodología

La investigación y su enfoque fueron de orden cualitativo; la primera fuente de información fueron las entrevistas realizadas a los actores principales, bajo un análisis de carácter interpretativo y descriptivo, esto en conjunto con la observación participativa realizada durante el trabajo de campo. En este sentido se estuvo en el contexto de la emisora escolar junto con los actores que participan del proceso, se observó su desarrollo y se interpretaron las percepciones del docente y de sus estudiantes.

Etapas de investigación

Con el ánimo de resolver los interrogantes mencionados anteriormente, el proceso se dividió en tres segmentos. Para el análisis se presentan, dos categorías de estudio que pretenden dar cuenta de los siguientes interrogantes ¿Por qué la emisora escolar de la institución educativa se ha mantenido a lo largo de diez años?, ¿Cuál ha sido su impacto en la comunidad educativa?

La primera categoría se denomina **uso que hacen los estudiantes de la emisora escolar**, con ello, se pretendió dar a conocer el proceso que desarrollan en torno a este medio e identificar bajo qué perspectiva de uso se encuentra dicho proceso. La segunda categoría se denomina **las voces de la emisora**, en esta se recopiló el pensar de la comunidad educativa respecto al proyecto de emisora escolar. Partiendo de estos puntos de estudio y de las perspectivas de uso, se dio respuesta a los interrogantes planteados.

Breve contexto de la emisora escolar

Para dar un breve contexto, la institución educativa se encuentra ubicada al oriente de Santiago de Cali. Es una institución de carácter oficial, brinda a sus estudiantes educación a través de acciones pedagógicas que fundamentan el ser, el saber y el actuar; posibilitando la interacción armónica con el entorno socio-productivo.

Su emisora nació en el año 2005, con la llegada de tres docentes que vieron en unos bafles la posibilidad de expandir noticias y actividades escolares. En ese entonces su uso se limitaba a las izadas de bandera y reuniones de padres de familia, de ahí surgió la idea de utilizarla más. Eventualmente, se empezaron a hacer programaciones musicales mes a mes, tales como: lunes de música folclórica, martes de música popular, miércoles de música clásica y de ambientación, jueves de combinación entre géneros musicales y viernes dedicado a un cantante específico.

En el año 2009 el docente de Literatura y actual co-investigador del proyecto, recibió la dirección de la emisora escolar y vio en ella la posibilidad de que sus estudiantes mejoraran competencias expositivas y argumentativas, partiendo de la música como tema de interés. Lo anterior, basándose en una experiencia relatada por Fabio Jurado durante un conversatorio, en el que refería, a hacer lo que produce placer y a partir de eso construir saberes. La mayoría de sus alumnos no presentaba los análisis literarios para la clase, entonces el docente decidió llamarlos a preguntar cuáles eran sus gustos, encontró respuestas como Los Aldeanos y Calle 13, decidió proponerles que, en lugar de hacer un análisis a la obra de un autor determinado, lo hiciesen sobre su agrupación musical preferida; el deber del estudiante era leer, investigar y preparar el tema para hacer su exposición a través de la emisora escolar.

La dinámica continuó de la siguiente manera: aquel estudiante al que le gustaba la música de Hector Lavoe, investigaba sobre él y hablaba sobre la temática de la salsa urbana. Durante dos años consecutivos (2013 y 2014), el docente desarrolló el proyecto de emisora en el que consigna como justificación *"crear diversos ambientes relacionados con el conocimiento, la investigación, la difusión de valores, el goce artístico y el desarrollo de diversos proyectos pedagógicos. Desde este punto de vista, el proyecto busca convertirse en un importante aliado de todo lo que*

signifique comunicación y desarrollo humano, al mismo tiempo que les entrega a los estudiantes la capacidad de interactuar desde un importante poder mediático, utilizando los recursos y las posibilidades que este puede ofrecer”.

También hace mención específica a la música como campo de acción: *“se busca la finalidad de difundir diversos géneros musicales, asociados a un enfoque educativo que propende reflexionar sobre géneros musicales, biografías de los artistas y temáticas de las canciones. Este enfoque quiere crear conciencia en la comunidad educativa sobre elementos importantes que la música lleva en sí, como el mensaje de los textos, las características estéticas de los mismos y todo lo relacionado con variedades musicales, tipos de instrumentos y la ejecución de ellos”.*

En este sentido la emisora escolar empezó a ser reconocida por la institución educativa como una actividad de clase generada por el docente de literatura. Esta iniciativa de vincular los temas de artistas y géneros musicales surgió en el aula de clase a partir de la necesidad mencionada inicialmente, sin embargo, el docente pasó de dictar su curso en el grado once al grado noveno de bachillerato y como esto significaba para los próximos graduandos no participar de dicha actividad, le solicitaron hacer algo al respecto, por ello decidió convertir a la emisora en un proyecto extracurricular que le permitiera a los jóvenes de los distintos grados ser parte de esta.

A lo largo de este breve contexto se ha puesto en evidencia el estado de la emisora escolar en el momento en que el proyecto de “Sistematización de experiencias significativas mediadas por TIC en el CIER Sur: la consolidación docente”, inició su curso. Vale la pena resaltar que es una experiencia significativa en el sentido de que han logrado sostener la emisora por tanto tiempo sin tener experiencia o formación alguna en comunicación social. Precisamente por la importancia de profundizar sobre esta situación surgió el interés investigativo de saber por qué la emisora escolar de dicha Institución Educativa se ha mantenido vigente a lo largo del tiempo y cuál ha sido el impacto que ha generado en los jóvenes estudiantes. A continuación, se dará inicio al desarrollo de las respuestas a estos dos interrogantes.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación, para dar respuesta a cada cuestionamiento se plantearon dos categorías: ***uso que hacen los estudiantes de la emisora escolar y las voces de la emisora***, las cuales dan cuenta de los interrogantes mencionados en el orden correspondiente.

Primera categoría: uso que hacen los estudiantes de la emisora escolar

De acuerdo a la reconstrucción que se realizó a partir de cada entrevista que el docente de literatura brindó, se puede afirmar que desde el momento en que él empezó a utilizar la emisora escolar como una herramienta de mediación en el aula de clase, el orden a seguir era que los estudiantes realizaran una investigación previa del género musical o banda elegida, en el caso del rock, buscar sus inicios y realizar una línea de tiempo que registrara su evolución musical. Partiendo de ello, vale la pena resaltar una evolución en cuanto a la preproducción de la audición, puesto que el guión era inexistente. Esta ausencia se trabajó a lo largo del proyecto de investigación macro, *Sistematización de experiencias significativas mediadas por TIC: la consolidación de la comunidad docente*, puesto que uno de los investigadores, experto en el tema de la radio, dictó talleres en los que se abordó la temática del lenguaje radiofónico y el guión vertical.

La emisora está compuesta por un baffle que se encarga de transmitir a toda la comunidad estudiantil la emisión, una consola de sonido, un computador con acceso a internet y un micrófono de mano. En primera instancia, conectan los parlantes, el micrófono, encienden el ecualizador y dan el saludo de inicio. Las transmisiones que ellos denominan como *audición especial*, tienen duración de una hora. A continuación, se presenta de manera breve observaciones y descripción de una de sus más recientes audiciones “Que viva la música” de Andrés Caicedo.

Días previos a la actividad, los estudiantes tuvieron una reunión con el docente en la que él les explicó las pautas para elaborar un guion vertical, abordó temáticas tales como el discurso, las dimensiones semánticas y la estética. Esta era la primera ocasión en la que los chicos tendrían este lineamiento para llevar a cabo su audición ya que, como se mencionó

anteriormente, en otros momentos había sido un poco más espontáneo y no tan estricto como se conoce en el medio radial. La idea era que con base en el libro “Que viva la música” crearan una audición ajustada a dicha estructura.

| N° | Fuente | Audio | Tiempo |
|----|---------|-------------------------|-----------|
| 1 | Voz 1 | Saludo con introducción | 1 minuto |
| 2 | Control | Sonido bestial | 2 minutos |

Tabla 1. Formato guion vertical.

Por su cuenta los estudiantes siguieron reuniéndose para la elaboración del guión, señalan que fue un trabajo en conjunto en el que discutían sobre qué podían decir acerca de las canciones mencionadas en el libro.

| N° | Descripción | Voces | Tiempos |
|----|--|--------------------|----------|
| 1 | Saludo con introducción ✓ | Voz 1 | 40 segs. |
| 2 | Se comienza a hablar ✓ Sobre que vive la música | Voz 2 | 2 min. |
| 3 | ✓ Suena música al cielo de Led Zepplin | Música | 8 min. |
| 4 | Se habla sobre los birds ✓ mencionados en | Voz 1 | 3 min. |
| 5 | Suena sonido bestial ✓ | Música | 4 min. |
| 6 | Habla la invitada sobre ✓ los animales | Voz de la invitada | 3 min. |

Imagen 1. Segmento de guión vertical, audición “Que viva la música”.

Los roles fueron ocupados por los estudiantes de acuerdo a sus intereses:

- Un estudiante fue el encargado de organizar los cables y los equipos.
- Dos estudiantes fueron las voces locutoras.
- Un estudiante el responsable de la música.
- Un estudiante fue el encargado de la seguridad de los equipos.
- Un estudiante fue el encargado de la parte técnica.

En este sentido, se puede afirmar que el docente no interfirió en las actividades que sus estudiantes decidieron desempeñar. En cuanto al uso de las herramientas de apoyo, *YouTube* es su reproductor musical permanente, a pesar de ello no se confiaban únicamente de esta plataforma ya que el docente siempre les recomendaba tener una alternativa más, como guardar las canciones a utilizar en un dispositivo móvil.

Las dos voces locutoras dan el saludo de bienvenida, introducen el tema a abordar y entre canciones hablan acerca de la intención que tenía el autor con cada una de ellas y lo que estas significan dentro de la obra de Caicedo *Que viva la música*. Durante la audición, se tuvo un espacio para abordar el tema del *bullying* y una compañera invitada habló acerca de la explotación animal. En términos generales, la actividad giró en torno al guión elaborado, solo en una ocasión saltaron a comerciales, por ende, hubo un pequeño cambio de orden en la estructura de guion planeada inicialmente por los estudiantes.

Partiendo de las observaciones realizadas durante el curso del proyecto de investigación, vale la pena reconocer la evolución que ha tenido la emisora escolar en cuanto a la estructura de su programación, si bien el docente de literatura siempre ha tenido clara la forma en como ha querido direccionar la actividad, la emisora no tenía una construcción radiofónica como tal. La ausencia de guión no les daba un orden temporal de los temas a abordar. Anteriormente los jóvenes se ceñían a lo que encontraban en internet, tenían las páginas separadas y sabían qué les correspondía decir: el cambio se manifestó al aplicar los conocimientos en el uso del guion en el que todo se encuentra consignado de manera ordenada.

En cuanto a la exposición argumentativa y expositiva, competencias que el docente vio fundamental mejorar desde un inicio, evidencia una apropiación de la temática, una investigación rigurosa que les da la herramienta de hablar con conocimiento de causa. En cuanto a la selección de temas para la audición, el docente les da la libertad de escoger lo que quieren abordar en la actividad, en el caso de la audición "Que viva la música" de Andrés Caicedo, fue por interés mutuo pues la lectura había sido trabajada meses atrás en el aula de clase.

Segunda categoría de análisis: *las voces de la emisora*

Las entrevistas realizadas a los distintos actores que giran alrededor de la emisora escolar tuvieron como finalidad comprender sus puntos de vista y percepciones respecto a esta con el ánimo de comprender dicho proceso en la institución educativa.

• *Docente de literatura*

Partiendo de la recopilación y la interpretación de las entrevistas hechas al docente, se puede afirmar que esta oportunidad nace a partir de los intereses y gustos musicales de los jóvenes para que se apropien de su discurso, venzan sus temores y se atrevan a hablar en público. De esta manera, se logró llamar la atención de aquellos que por una u otra razón no rendían en sus clases de manera sobresaliente. Uno de los aspectos más productivos que él evidencia es que anteriormente las exposiciones eran muy limitadas y con el uso de la emisora se dio la posibilidad de partir desde el interés del estudiante, que investigue sobre sus gustos y que él como docente pueda encontrar un punto entre lo pedagógico y el proyecto de emisora. El docente de literatura refiere que al estudiante que le gusta el rock le interesaba hablar acerca de Queen y plantear sus argumentos acerca de la banda y lo que dicen en sus letras.

En cuanto a este proceso se resalta el orden y la investigación previa, los estudiantes asumen las funciones y socializan el tema de interés. El hecho de que los alumnos desarrollen mayor sentido de apropiación facilita la intención del docente, que principalmente era la de conseguir que los estudiantes desarrollaran competencias argumentativas y expositivas partiendo de sus gustos musicales para elaborar análisis al mensaje de las letras de las canciones o su propuesta artística. Es esta la razón por la que el docente les sugiere a los jóvenes que partan de un tema de su interés, lo que les interesa del grupo musical y verdaderamente quieren resaltar de este.

• *Estudiantes que participan en la emisora escolar*

En el caso de los estudiantes, la visión acerca de la emisora escolar es bastante positiva, en sus testimonios se confirma que es una actividad que realizan con mucho gozo e interés, en la que pueden hablar acerca de sus bandas favoritas. Es evidente el trabajo en equipo que se realiza para la construcción de la audición especial, a pesar de que los roles son

definidos hay un trabajo mancomunado que resalta cuando están “al aire”. La actividad de la emisora escolar también ha permitido que los estudiantes empiecen a considerar la comunicación social como carrera profesional a seguir. Esto ha permitido que cambie la percepción acerca de que no todo es ciencias exactas y que hay distintas posibilidades para explorar y aprender.

En la medida en que los estudiantes aprendieron acerca del lenguaje radiofónico y la manera adecuada en la que se presenta una audición musical, hacen un uso riguroso del guión en el que especifican de manera ordenada los temas a abordar y su acompañamiento musical. En cuanto a la investigación sobre la temática (banda musical o autor), especifican que es ir más allá, comprender qué se quiere manifestar con la letra de la canción, como en las audiciones de The Beatles y “Que viva la música”.

Los estudiantes también destacan la creación y el fortalecimiento de los lazos de amistad que se consolidan, gracias al trabajo en equipo y la unión por un mismo propósito. Consideran que el hablar de los temas musicales durante las audiciones especiales es una forma de enviar un mensaje de vida, de aspectos positivos y negativos que permiten hacer reflexionar; de igual manera, lo ven como un ejercicio práctico que les ayuda a vencer el temor de hablar por micrófono.

• *Oyentes de la emisora escolar*

En el caso de los estudiantes que participan como oyentes de la emisora escolar, se puede afirmar que disfrutan de dicha actividad en su hora de descanso. En algunos casos hacen alusión a que tengan en cuenta su opinión a la hora de llevar a cabo la programación musical y las audiciones. A pesar de ello, se ha logrado consolidar un espacio en el que cada quien respeta los gustos de sus compañeros. Reiteradamente los jóvenes entrevistados mencionaron que les parecería muy bueno incluir otras temáticas en las audiciones, que no todo girara en torno a la música. La participación de los oyentes se evidencia en que cuando no hay audición especial pueden solicitar sus canciones y los espacios que se les brinda cuando quieren hacer algún anuncio a la comunidad estudiantil.

• *Docentes de otras áreas*

En el caso de los docentes que pertenecen a otras áreas, las opiniones están repartidas, algunos lo ven como un espacio que propicia la

participación estudiantil y otros como un espacio que le quita minutos a sus respectivas clases. Reconocen que esto no es una iniciativa conjunta de un grupo de docentes sino de uno en particular, que tiene afinidad con la música y los medios de comunicación y que ha generado un impacto positivo en los estudiantes.

Algunos, inicialmente veían la emisora como un transmisor musical, ahora reconocen que la dinámica ha cambiado, que hay un proceso detrás de las audiciones especiales. También resaltan el hecho de que los estudiantes tengan su espacio, lo cual se convierte en algo muy importante para ellos.

También hacen referencia al tema del ruido y la falta de control en el volumen lo que en un inicio provocó comentarios negativos ya que entorpecía la armonía de los descansos. Por otra parte, se reconoce que es una mejora a las competencias lingüísticas de los estudiantes y ante las equivocaciones, ellos están ahí para realizar las correcciones pertinentes.

Una de las propuestas que hacen los docentes sobre la emisora versa sobre que se convierta en una dinámica propia de la institución y sus objetivos, que tenga un apoyo desde el concejo directivo, académico y de estudiantes y que también cuente con un fortalecimiento profesional en el área de las comunicaciones para que de esta manera se consolide en el tiempo.

• *Directivos*

Las opiniones manifestadas por los directivos tienen como punto en común que saben de una existencia de la emisora, pero no tienen un conocimiento en profundidad sobre ella, saben que los alumnos disfrutan de la música que se programa, que hay una actividad liderada por un docente, a lo cual no se oponen; por el contrario, apoyan ya que es un medio que une a la comunidad estudiantil. Surge la inquietud de que la actividad debería transversalizar otras áreas y no solo literatura, que los docentes aprovechen la herramienta de la emisora para complementar sus clases y divulgar sus actividades, hacer a la comunidad partícipe de lo que se hace en el aula de clase.

Por otra parte, consideran vital la existencia de un documento que sustente cómo se maneja la emisora, qué lineamientos debe seguir para que de esta manera sea un proyecto que se sustente a lo largo de los

años. Por otro lado, y como sugerencia, creen que es apropiado que desde la emisora se aborden otras temáticas y que no se centre única y exclusivamente en la música. A pesar de que reconocen los obstáculos (infraestructura, conexiones, falta de apoyo de los demás docentes), resaltan que es un proyecto que ha salido adelante gracias a la dedicación del docente de literatura y el buen comportamiento y compromiso de sus estudiantes.

De acuerdo a las categorías de estudio planteadas inicialmente se puede mencionar que en primera instancia, de acuerdo con Marín (2005), y las observaciones e indagaciones hechas durante el proyecto de investigación macro, la emisora escolar de la institución educativa en mención, desde sus inicios se caracterizaba por tener un uso exclusivamente instrumental puesto que servía para transmitir música a gusto de los estudiantes, realizar intervenciones en las izadas de bandera, reunión de padres de familia, día del amor y la amistad, entre otras actividades.

Como la perspectiva lo afirma, en este caso no hay cabida para la intervención de tipo pedagógico, el docente se encarga de que haya orden y los estudiantes de los equipos y de la transmisión musical. Una de las reglas determinadas por el docente en cuanto a programación musical se refiere, es la prohibición de canciones con contenido soez. En cuanto a que esta emisora se guíe bajo los lineamientos del manual de convivencia o algún documento de la Institución no hubo evidencia alguna, sus bases son el respeto y la tolerancia.

Partiendo de estos antecedentes y la ubicación de la emisora escolar bajo una perspectiva instrumental, se evidencia una leve transformación que inicia a partir de la re orientación que le da el docente de literatura con el ánimo de fortalecer competencias en sus estudiantes y buscar que se interesen en la clase al abordar temas de su gusto. Al observar este acompañamiento a los estudiantes, se puede vislumbrar algunos rasgos de una emisora con perspectiva comunicacional, puesto que ellos evalúan los temas de las audiciones, se reúnen, trabajan en equipo y cada quien desempeña un rol, desde la locución hasta el uso de los equipos, sin embargo, hasta ese entonces, el uso del guión estaba ausente.

Durante el marco del proyecto macro "Sistematización de experiencias significativas mediadas por TIC" tuvieron el acompañamiento del investigador, experto en radio escolar y comunitaria lo cual le otorgó

pautas a los estudiantes sobre el lenguaje radiofónico y guión vertical. Allí hubo una evolución en cuanto a conocimiento se refiere, esto permitió que su trabajo tuviera mayor claridad, orden y se asemejara al proceso rígido de una radio FM ya no había cabida para la improvisación. Muestra de ello se presenta en el segmento “usos de la emisora escolar”, en el que se describe el proceso que los estudiantes llevan a cabo a la hora de realizar una audición especial.

En cuanto a las temáticas musicales, el manejo de la información se estructura con momentos claves de la banda musical, sus canciones más importantes o su relación de estas con algún acontecimiento histórico a nivel mundial. También abren espacio para visibilizar temas como el maltrato animal y el bullying. A lo largo de este proceso, se puede decir que la emisora escolar de dicha institución ha logrado evolucionar en la medida en que se han identificado sus posibilidades. En un inicio el docente logró captar la atención de sus estudiantes partiendo del tema de la música y utilizando la emisora como instrumento de divulgación, al pasar a hacer un uso del guión vertical ya se presenta un proceso que exige preparación, trabajo en equipo y que empieza a vislumbrarse a partir de la perspectiva comunicacional.

Un proceso importante a lo largo de este estudio fue conocer qué piensa la comunidad en general acerca de la emisora escolar. El segmento denominado *las voces de la emisora* fue el resultado de un análisis a las entrevistas realizadas a lo largo del proyecto macro “Sistematización de experiencias significativas mediadas por TIC”, allí se logró evidenciar una similitud entre las perspectivas de los actores, pues si bien es una práctica que valoran y que ha hecho parte de su identidad estudiantil, las opiniones giran en torno a sugerencias como la necesidad de una diversidad de temáticas, es decir, que no se hable únicamente de música, que la emisora sea una dinámica propia de la institución y que se transversalice con distintas áreas; en cuanto a las molestias generadas está en que quita tiempo a las demás clases y que a veces genera mucho ruido.

Por otra parte, se destacan los aspectos positivos que ha brindado a la comunidad educativa, tales como distracción sana para oyentes, aprendizaje para participantes y la inquietud que se genera acerca del futuro profesional. En cuanto al liderazgo de la actividad de emisora escolar, es el docente de literatura quien viene desarrollando este proceso y difiriendo de la perspectiva comunicacional, no se han involucrado directivos ni demás docentes al proyecto escolar.

Conclusiones

El desarrollo de la presente investigación surgió a partir del proyecto macro, "Sistematización de experiencias significativas mediadas por TIC en el CIER Sur: la consolidación docente", propuesta generada en el año 2013 por investigadores de la Universidad Autónoma de Occidente y la Universidad del Valle. La experiencia significativa de la institución educativa es el proyecto de la emisora escolar el cual no tenía la estructura que se conoce en el medio profesional. Sin embargo, estaba constituida en la institución años atrás y estaba siendo posicionada como herramienta de un docente en particular. El hecho de que presentara estas características en mención evidenciaba la intención de una estrategia pedagógica que en su momento y sin parámetros ya despertaba el interés de los estudiantes.

La respuesta a las preguntas iniciales planteadas en el transcurso de la investigación, se orientan a concluir que la emisora escolar ha logrado prevalecer a lo largo de los años en la institución gracias a la apropiación de los jóvenes y del docente de literatura. Para ellos, la emisora escolar representa un espacio de convocatoria y aprendizaje en donde se expresan a través de la música y manifiestan temas que competen a sus compañeros en la actualidad.

El punto de partida de la emisora escolar de acuerdo a sus inicios fue instrumental y con el pasar de los años el docente de literatura vio en ella la posibilidad de que sus estudiantes mejoraran competencias argumentativas y expositivas, es por ello que vio en la música el tema ideal para llamar la atención de sus estudiantes. En este sentido, la emisora empieza a evidenciar su propósito dentro de la comunidad educativa, pasa de ser un instrumento para poner música a ser un espacio de jóvenes para jóvenes, en donde cuentan con el apoyo y guía del docente, lo cual fue evidenciado en el segmento descriptivo "uso de la emisora escolar".

De acuerdo a la observación participativa, entrevistas y grabaciones, se evidenció que la emisora escolar se ha mantenido vigente en la institución a pesar de los distintos inconvenientes a lo largo de los años, gracias al compromiso e interés por el aprendizaje que tienen los estudiantes, la voluntad del docente de literatura y la re orientación que le ha otorgado a este espacio, el cual tiene múltiples posibilidades en el aula de clase.

Su impacto ha sido positivo para la comunidad educativa ya que ha puesto en evidencia el compromiso que tienen los alumnos al invertir tiempo extra y de sus descansos para cumplir con las emisiones en un medio de entretenimiento para la audiencia y un incentivo para las demás generaciones. La convivencia ha sido vital ya que los géneros musicales programados no siempre son del gusto de toda la comunidad educativa, la tolerancia y el respeto han dado el orden para que las transmisiones y audiciones especiales se den sin agresiones e inconvenientes algunos.

Para finalizar, un aspecto a resaltar a lo largo de la investigación que permitió que los estudiantes tuvieran mayor claridad sobre cómo funciona una emisora, fue la asesoría y participación del especialista en temas de la radio, quien se encargó de formar estos aspectos y llenar ciertos vacíos conceptuales. Las audiciones especiales evidenciaron un grado de evolución pues hay una apropiación del tema, se perciben más estructuradas y hay un mayor orden y dominio. Se espera que la actividad crezca y continúe consolidándose bajo una perspectiva comunicacional en la que se haga uso del archivo sonoro y los pregrabados.

Referencias bibliográficas

Acevedo Zapata, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 41-57. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1130>

Amaya Balaguera, Y. (2015). Guía metodológica ágil, para el desarrollo de aplicaciones móviles "AEGIS-MD". *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 97 - 113.

Barrios, G. (junio de 2014). La Radio escolar como experiencia educativa para construir ciudadanía en las escuelas oficiales del Distrito de Cartagena. Castillo, M. *2º Congreso Internacional de Periodismo Digital SEAP CHILE*. Ponencia llevada a cabo en el segundo congreso de periodismo digital, Santiago de Chile, Chile.

Jiménez Mendoza, W., Luciano Alipio, R., & Soto Carrión, C. (2014). Influencia de las fuentes de financiamiento externo en el crecimiento y desarrollo de las empresas agroindustriales del distrito de Abancay Apurímac Perú (periodo 2012- 2013). *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 261-273. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1141>

Jiménez Mendoza, W., Soto Carrión, C., & Urrutia Huamán, R. (2015). Relación entre modelo PIHEM y gestión educativa en instituciones educativas del nivel inicial en el distrito de Abancay Apurímac Perú, 2014. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 81 - 95. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1347>

Marín, O. (2005). La radio. En: Rodríguez, J, *Comunicación y escuela: orientaciones para la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá* (pp. 77 – 91) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Moreno, I. M., & Rosell, M. D. M. R. (2013). La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: los podcast y su naturaleza educativa. *Tendencias pedagógicas*, 21, 29-46.

Puertas, L. (1989). La radio, instrumento motivador para el aprendizaje del Euskera: una experiencia realizada en 3º de EGB. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1 (3-4), 53-64.

Quintana, R. (2001). El lenguaje de la radio y sus posibilidades educativas. *Comunicar*, 9 (17), 97-101.

Régio, L., Egry, E., & Apostólico, M. (2015). Consideraciones acerca de la importancia del estudio de saberes necesarios para el afrontamiento de la violencia infantil en la atención primaria de salud.. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(2), 137-149. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1463>

Rodríguez, D. (2001). Radio-escuela, una apasionante aventura de comunicación y educación. *Comunicar*, 9 (17), 97-101.

Rodríguez, H. (2006). Emisoras escolares y ciudadanías. Pereira J.M y Villadiego M, *Entre miedos y goces, comunicación, vida pública y ciudadanía*. (pp. 274 - 294). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rojas Mesa, J., & Leal Urueña, L. (2014). Entre flujos y fronteras: la educación superior mediada tecnológicamente vista a través de una perspectiva etnográfica. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(2), 9-27. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1143>

Silva Carreño, W., & Beltrán Martín, J. (2015). El rol de género como fundamento humanista de la formación para la ciudadanía. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 7 - 17. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1343>

Pierre Bourdieu and his concept of Symbolic Violence: what's happening into Colombian Classrooms?

Jesús Antonio Quiñones ¹

Recibido: 21-04-2017

Aceptado: 25-05-2017

ABSTRACT

This discussion paper arises from the academic proposal made for elective seminar of the Doctorate in Education from Universidad Santo Tomás in Bogotá Colombia '*la violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu y el acto pedagógico*'. In a very particular scenario being presented in the Colombian nation in recent months in which the political, economic and cultural academic country seeks ways out of decades of war between the government and armed opposition groups, it is necessary that this topic enters into the classroom and reflect about these very pointed and particular tensions that every day are fought at schools, colleges or universities. In this sense, one of them has to do with power relationships between teachers and students, the study of its genesis, its development and evolution are essential for understanding today's school as the setting in which they are educating the new generation of Colombians who, apparently, will be the first to live in a country at peace.

It is assumed therefore that the author's ideas on Bourdieu's theory stem from the author's experience of working in Colombia as a teacher in several schools and universities. After years of pedagogical experiences, this would make an interesting insight, through the lens of Bourdieu, into the dominant educational pedagogical approach in a country which is perceived to be unstable by other nations. A position paper on how students may be discriminated against or oppressed because of the power struggles or tensions within the classroom and what Bourdieu might call cultural arbitrariness, would make interesting reading. For this

1. Universidad Santo Tomás, Colombia. Docente Doctorado en Educación.
Correo electrónico: jesusquinonez@ustadistancia.edu.co
ORCID: 0000-0002-7725-504X

analysis, it is assumed that the theory of Pierre Bourdieu can be helpful to understand this phenomenon, since it allows to address the issue from the theoretical but also leaves the possibility of understanding the phenomenon from teaching practice and the school.

Keywords: classroom, education, symbolic violence, pedagogical act.

Pierre Bourdieu y su concepto de violencia simbólica: ¿Qué pasa en las aulas colombianas?

RESUMEN

Este trabajo surge de la propuesta académica hecha para el seminario electivo del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás en Bogotá Colombia 'La violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu y el acto pedagógico'. En un escenario muy particular que se presenta en la nación colombiana en los últimos meses en que el escenario académico político, económico y cultural busca salir de décadas de guerra entre el gobierno y los grupos armados de oposición, es necesario que este tema entre en el aula y reflexionar sobre estas tensiones muy acentuadas y particulares que cada día se luchan en escuelas, colegios o universidades. En este sentido, uno de ellos tiene que ver con las relaciones de poder entre maestros y estudiantes, el estudio de su génesis, su desarrollo y evolución; son esenciales para entender la escuela de hoy como el escenario en el que están educando a la nueva generación de colombianos que aparentemente, será el primero en vivir en un país en paz.

Por lo tanto, se supone que las ideas del autor sobre la teoría de Bourdieu provienen de la experiencia de trabajar en Colombia como profesor en varias escuelas y universidades. Después de años de experiencias pedagógicas, esto haría una interesante visión, a través de la visión de Bourdieu, en el enfoque educativo pedagógico dominante en un país que es percibido como inestable por otras naciones. Este documento analiza cómo los estudiantes pueden ser discriminados u oprimidos debido a las luchas de poder o las tensiones dentro del aula y lo que Bourdieu podría llamar los arbitrarios culturales, haría lectura interesante. Para

este análisis, se supone que la teoría de Pierre Bourdieu puede ser útil para entender este fenómeno, ya que permite abordar el tema desde lo teórico pero también deja la posibilidad de entender el fenómeno desde la práctica docente y la escuela.

Palabras clave: aula, educación, violencia simbólica, acto pedagógico.

Introduction

In Colombia, the teachers from preschool to secondary usually are doing different things into the classroom. It means that they go into this place and they 'try' to develop a topic according with their knowledge and expertise. Once the class is finished, the teacher leaves out the classroom and the students wait for the next one, or they go to the playground or just they continue their day outside the school. To maintain the students into the classroom and having the purpose of developing the topic, the teachers usually establish some conditions and rules during the class that ought to be assumed by the students. This article proposes a review of this phenomena (the correlation of forces into the classroom) focusing on the perspective of the concept of *symbolic violence* by Pierre Bourdieu and contextualized into Colombian schools. It is a way to reflect on the teacher's practice and how to balance the forces into the educational process. According to this author, teacher's actions and decisions into the classroom are called the pedagogic action (PA) that are, objectively, 'symbolic violence insofar as it is the imposition of a cultural arbitrary by an arbitrary power' (Bourdieu, 1990, p. 5). It is a kind of a balance of forces between the teachers and students (not to mention the principal of the school, the parents of the students and even the ministry of education of the country). All of these educational agents are trying to show who must lead the educational process.

Teacher power in Colombia nowadays

The main topic of this article is to reflect about the *teacher power*. To contextualize this and because the author of the article has been just

working as a teacher in Colombia, it focus on what is happening in this country. But, for everyone who is living or have travelled overseas, the teacher power and the student's attitude is similar into the classrooms even in other countries. That is, lack of authority, a struggle between teachers and students to show *who is the boss* and so on. In summary, this is not a Colombian phenomenon, this is a real situation in all schools and universities around the globe.

The teacher in the classroom holds legitimate power. In fact, teaching practice gives power as one having authority, a socially recognized person, available to evaluate and even punish learning and student behavior to be better than others. Obviously, all within the framework established by law, but the ambiguity of it in Colombia certain respects and own privacy classroom allows much framework decision. In this country, a teacher has the power to determine what is correct and appropriate for students and what not. Also, to establish the limits of what is true and important and false and irrelevant, even to control the language, dress and behavior of students. All this without resorting to arguments to sustain such criteria. In addition, a teacher must be able to understand the student's feelings so deeply, also their emotions and even their home problems. At least, the Ministry of Education of Colombia says this (2005, p. 3).

Besides knowing their discipline and means to achieve understanding and learning, the teacher needs to know how to communicate, hear active and respectful manner different postures, include and value differences, so as arouse curiosity for knowledge, according to the developmental stages of each student. The teacher identifies their emotions and those of students and channeled constructively. In their daily practice, the teacher faces their students and their expectations, as diverse as the number of apprentices in the classroom, and it agrees with the particularities each.

Also, teachers must know that each student is diverse and understand ways and sources of motivation to learn. It is important to handle these differences to ensure learning for all. This brings us to the classroom culture. A group class is a micro culture with their symbols, their jargon, their common history, values, etc. Any teacher who imparts a class into several groups perceive that they are very different cultures. Each of these groups recognizes its members to the extent that share its symbols (external elements such as type of clothing, piercings, tattoos, hairstyles,

hangouts -definition of their spaces- ...) and behavior (language and vocabulary, hobbies, action-consumption of certain drugs, certain acts of vandalisms-, etc.). These cultures can be established equal power struggles, ie, explicit or implied, to get to impose their vision and their values on the rest of the class clashes. For example, those cultures assume a value of opposition or school refusal try to impose on groups bearing a positive attitude towards it; or the culture of boys who tend to be imposed on women. These struggles generate tensions in the classroom that can be a source of disciplinary problems.

From these characteristics, teachers design their classes and adapt materials according to the needs and pedagogical challenges they face. To do this, Colombian teachers are forced to update their knowledge and constantly develop skills and attitudes that enable them to respond effectively to challenges by developing what students should know and do know. 'Thus, training skills (Basic, civic and labor), to their students, is both an incentive for personal development' (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 4).

Science teachers based on their aesthetic pleasure of their explanations, how hypotheses are confronted and ideas for strengthening or refutation encourage development of scientific thought in their students. They also promote democratic environments that allows teachers the dialogue of knowledge. A dialogue in which each participates in building discussion by recognizing good arguments using self-criticism. For students, the teacher is a life example, an image of authority and respect. That is, it is a landmark in the consolidation of their own identity. Teachers "Must be willing to understand their strategies, needs, values and defects, reflect on their own teaching and effects on students, develop a philosophy against education, appreciate the responsibility to serve positively model for learners, accept changes, ambiguities and errors" (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 6).

Also, teachers are inspiring for the development of social values such as tolerance, honesty, justice and equity, and to highlight and protect engines the social value of cultural differences. In addition, when the student warns solidarity and cooperation among teachers your -including institution with those of other institutions, are encouraged to develop these practices to achieve its academic objectives. This hierarchically superior position that can lead teachers to legitimize certain beliefs, values and practices by virtue of their position of authority is what makes

teaching a political phenomenon, which implies a moral responsibility on the part of teachers to accept a compromise with the welfare of their students in the exercise of that power.

Also, 'the power of the teacher derives a portion of its adult status, their greater mastery of imparting knowledge and his power, by societies to assess and punish both school performance and student behavior' (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 7). However, today we speak of a crisis of the authority of teachers. If we analyze the pillars of his power, we will see that currently there is no guarantee of anything. On the one hand, because adulthood is not valued. Today's society values youth, adolescence and we all want to pretend to be younger than we are. Experience and wisdom are not issues that are considered. Knowledge is not a postmodern society value. New technologies have made access to information easier for all; He is no longer the school teacher and the source of wisdom par excellence. In addition, the value of the exoteric, the occult, witchcraft and divination art is in vogue, questioning the scientific knowledge as a source of truth. Finally, evaluation is something that has been weakened with the extension of compulsory education; automatic promotion, restricting the possibilities of repetition, subjective criteria for promotion from one course to another have led to the evaluation Enforcer and has lost its power to impose sanctions. As a result of this, the teacher's authority in Colombia has been weakened.

Bourdieu's theory: useful to understand daily behavior phenomena in Colombian classrooms

It's school time. Early in the morning, students and teachers have a daily 'date' inside the educational building. For some of them, it's time to 'fight another round.' Teachers must fight to maintain the student's attention, and the students must fight against the 'oppressive system' that assigns them school duties and so on. To maintain the students into the classroom and having the purpose of developing the topic, the teacher usually establishes some conditions and rules into the class (Quiñones, 2016, p. 10).

The legitimate role of students is that of subordination. They are expected to lead in learning, language, behavior, even aesthetics, without any questions. They are positively or negatively praised and are expected

to willingly accept these valuations. The student's role is submission to the authority of power, occupying the lower hierarchical position in power relations established in the classroom. But it is easily understandable that no one accepts this submission without more, especially in some circumstances, as in the case of arbitrary, unfair and partial teachers; also it is clear that this acceptance is easier in contexts where students can participate in making decisions implicit in power and not feel as capricious imposition.

Students also want to take heights of power in the classroom and neutralize, if not counter, the authority of the teacher. These phenomena of resistance may adopt a passive way (going from school, no homework, not studying for exams, do not bring the notebook to class) or active (disruptive behavior, insults, disobeying orders, destroying the material or school furniture). Although these resistors can be exercised individually by a student, the power of students is a group power. That is, a student alone can be neutralized easily. The problem begins when a group of students assume these behaviors together supporting each other's resistance.

When we research at the library or even the internet about pedagogical phenomena into Colombian classrooms, we must take a look of Bourdieu's theory about the pedagogical act, symbolic violence and also teacher power. According to this, we realize that Bourdieu was able to investigate cultural transmission as a strategic process of family based intergenerational reproduction (1974, p. 7). Also, the author clarifies that the educational system and the classroom has become the most important agency for the reproduction of ideas, manners and even to establish how to be a citizen of today's society. This insight enabled Bourdieu (1974, p. 8) to challenge the optimistic liberal perception of the school as an instrument of social reform and equality, and it has taken him to more refined analyses of the creation and recreation of the difference.

Bourdieu's theories have influenced both sociologists, educators and teachers, and has generated a lot of literature both theoretical and empirical. Some theorists say that his theories have lost value in recent years, while others say that his thinking is still useful today. Therefore, this paper seeks to examine the theory and use by researchers in the fields of education. The work of Pierre Bourdieu should go into the classroom and should be used to think about ways to solve problems that arise in the school. Theories such as habitus, cultural capital and power relations are mediated by the educational system.

According to Bourdieu, 'educational systems of industrialized societies operate in such a way that legitimize class inequalities' (1974, p. 47). From the perspective of teachers, success in the education system is facilitated by the possession of cultural capital. The problem is that students do not receive the same quality and quantity of knowledge needed to achieve clarity of knowledge. This can lead to school failure. 'If explicitly giving everyone implicitly requires all are deleted; the system requires education of all alike with what does not. This mainly consists of linguistic and cultural competence and that the relationship that can only be produced by family education when the dominant culture is transmitted' (Bourdieu, 1977a, p. 494).

In addition to cultural capital, Bourdieu introduces the complementary concept of cultural arbitrariness, but he doesn't define the concept. However, he states: 'In any given social formation legitimate pedagogical action, i.e., the pedagogical action endowed with the dominant legitimacy, is nothing more than the arbitrary imposition of culturally dominant arbitrary, while evil is recognized in its objective truth as the dominant pedagogical action and the imposition of the dominant culture' (Bourdieu and Passeron, 1990, p. 22).

As Bourdieu uses the term 'cultural arbitrary' without defining it, it is unclear exactly what he means when he refers to the arbitrariness, what the limits of the concept are or what is considered arbitrary or not. Whether it is at the discretion of each person who etymologically analyzes the concept, or to what extent the required skills are acquired in a particular cultural context.

In some cases, the educational levels, from kindergarten to postgraduate education are clearly described by Bourdieu in any arbitrary direction. 'The system of provisions to school, understood as a propensity to consent to the investment in time, effort and money it takes to preserve and enhance the cultural capital'. (Bourdieu, 1977a, p. 495). This is where the school is the *raison d'être* of the whole society. It is a natural academic space that allows the transmission of cultural capital from a person. In this case, teachers, with the support of their life experience and academic qualifications, which legitimizes them to lead and guide the educational community and teach a group of students who require training, education and new knowledge for life.

The cultural autonomy of the School: too much arbitrary?

Bourdieu (1971, pp. 192-193) writes, 'it may be assumed that every individual owes to the type of schooling he has received a set of basic, deeply internalized master patterns'. This means that school is a place that legitimizes their own power, which remain from the academic relations between teachers and students. The school is a space that form and guide consciences even the identity of nations. It is clear that the role of the school is recognized and accepted as currently active and necessary, and not merely passive in its 'legitimacy' of the established order that exists in society.

The school is the most responsive institution to Bourdieu's theory in the sense of responding to a clearly arbitrary cultural code, prepared and organized by the academic community where students have little to say about it (Bourdieu, 1974, p. 41). So, the arbitrary is accepted by the academic community, legalized into the school routines and in general all of the educational system as a place where even no other space is the most suitable for acquiring knowledge and being part of a society ruled by cultural society codes. Related to this issue, one cannot ignore the reality of the classroom as the space where power is shown by teachers and even students. Each of these actors wants to show some power, which is a basic human need. The teacher also has this desire for power and as previously mentioned, is protected by their experience and academic qualifications.

Symbolic violence into the classroom: the teacher's masterpiece?

Bourdieu made an incisive analysis of the exchange of gifts as a mechanism through which power is exercised and not in terms of a formal structure of reciprocity. In a society where there are relatively few institutions that can provide stable and objective relations of domination form, individuals must resort to the more personalized to exercise power over others, as in a gift or debt. By this way, symbolic violence "transform the relations of domination and submission in relationships, power in charisma" (Bourdieu, 1977, p. 406). The recognition of the debt becomes

gratitude, lasting feeling about the author of the generous act, which can reach affection or love, as is particularly evident in relations between generations. This symbolic alchemy produces the benefit of those who carried out acts capital of symbolic recognition that report, likely benefits of becoming economic benefits. This is what Bourdieu calls symbolic capital. "Symbolic capital is any property, physical strength, wealth, warrior value, perceived by some gifted social agents of the categories of perception and valuation allow perceive, know and recognize, becomes symbolically efficient, as a true magical force" (Bourdieu, 1999c: 172-173).

In the most differentiated societies, with an appropriate institutional development, it diminishes the importance and effectiveness of the strategies of personal domination through symbolic violence, but it does not disappear. On the contrary it becomes much more diffuse as something inherent to the dynamics of different fields that shape social universes. In late capitalism we can see some defense mechanisms against protest movements aroused by the most brutal forms of economic exploitation that suggest a return to modes of accumulation founded on the conversion of economic capital into symbolic capital.

Bourdieu has deployed all his energy to research how it emerges, how it is exercised and how the symbolic power plays in such diverse fields as education, linguistic, religious, scientific, cultural, family or political. 'There is a symbolic power as well as an economic power; this is the reason that claims to focus their research on the role played processes, producers and cultural institutions in the production and reproduction of inequality in contemporary societies' (Bourdieu, 1989b: 555). Bourdieu's mode has the symbolic power of thinking as it relates to their way of conceptualizing the different symbolic systems, art, religion, science, or the same language. In a synthesis of several different theoretical traditions presented in the most concise way in its article 'Sur le pouvoir symbolique' (1977b), and in more detail in 'Genesis and structure of the religious field' (1971a) and reproduction (Bourdieu and Passeron, 2002), Bourdieu argues that symbolic systems are grounded in a cultural arbitrary, perform three interrelated but different functions simultaneously: knowledge, communication and social differentiation. Symbolic systems are communication tools and domination, make possible the logical and moral consensus, while contributing to the reproduction of social order (Bourdieu, 1971a, 1977b; Swartz, 1997: 82-83).

Conclusions

Due to the fact that the teacher is in the role of guiding the class required to maintain power for the development of the class in every way, the teacher must be very skilled to maintain that power and influence student behavior. This could be called the power of the teacher. This is neither more nor less than the right to ask students to observe appropriate standards of behavior and allow to be guided in each class academically and along the course. Therefore, the power of the teacher in the classroom is essential, and if it is lost or does not exist, the chances of success as a teacher are very limited.

Professors unaware of what goes on in the classroom, only observe the external symptoms, so they cannot act on the causes. Sometimes the problems between student groups are known only to them, so that teachers cannot do anything. However, many problematic behaviors or performance problems in some students may be due to these stresses. Not spend more time mentoring work classroom culture and clashes between groups. Also, consider that some students aspire to be accepted in a given herd and consequently exhibit those behaviors that will help them to be part of the group. Certain disruptive behaviors are understood from these aspirations. Without the 'symbolic violence', the teacher must lead the class.

According to Quiñones (2009, p. 44),

Debemos recordar que la educación es un componente importante en la humanización y culturización de los individuos. En la humanización, por cuanto a través de la educación se busca mejorar a la persona como individuo, como ser humano «porque impregna cuanto puede llevar a la vida a su plenitud y su plena realización social y aporta provecho y satisfacción personal y grupal» (Belmonte 2004: 5): es a través de ella que se pueden transmitir los valores que la sociedad necesita para desarrollarse, aquellos que determinan nuestro valor como personas. De nada serviría ser un profundo conocedor de una ciencia si no se han adquirido los valores que son necesarios para vivir en sociedad; el respeto a la vida, la tolerancia, la convivencia, la honestidad y la justicia entre otros, son valores transmitidos en el diario vivir de la escuela, necesarios para vivir en comunidad.

Also, as Arias wrote (2009, p. 66),

“In the current society to think about teaching as a profession, implies to identify clearly the teacher’s role in the construction of the society. From this perspective and the nowadays requirements, teacher is not a simple doer of programming processes, more than this, and based on elements given by the social research, he/ she becomes an agent of transformation projects. Thus, it is necessary to identify the challenges and the difficulties that a teacher faces and tries to exceed everyday by being permanent qualified and engaging to perform his/ her job better and better. This involves the teacher as a social researcher and projects agent directed towards the cultural transformation and social problems solution”.

Referencias bibliográficas

- Arias, N. (2009). El Maestro Como Gestor de Proyectos e Investigador Social. En: *RIIEP, Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. Vol. 2, no. 1. Disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/1290>. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s1657-107X.2009.0001.04>
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities, in: en M.F. D. Young (ed.), *Intellectual field and creative project*, London: Collier-Macmillan.
- Bourdieu, P. (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales*, 3 (may-june), 405-411.
- Bourdieu, P. (1989). Reproduction Interdite. La dimension symbolique de la domination économique., *Études Rurales*, 113-114 (janv-juin), 15-36.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. London: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, 2ª edic, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- California State University, Los Angeles. The five forms of teacher power. (S.D.) Available at: <http://web.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/Teacherpower.htm>

- Eggleston, J. (Ed.). (2011). *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Revolución educativa al tablero*. Nº 34 Abril-mayo de 2005, p. 3-4. Available at: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31232.html>
- Muñoz, P. *Et al.* (2014). Formación ciudadana: discursos de educadores y estudiantes sobre las actitudes y el pensamiento crítico orientados al ejercicio de la ciudadanía. En: *RRIEP, Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. Vol. 7, no. 1. Disponible en <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/1331>. Doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1657-107X.2014.0001.06>
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447.
- Quiñones, J. (2016). Pedagogic action on Pierre Bourdieu: a brief review of the concept. Available at: http://pub.lucidpress.com/FACULTY_Vol3_Issue2/#6L~fVla.9NvY
- Quiñones, J. (2012). La globalización de la educación: lo humano, lo social y sus posibilidades de futuro. *Educación*, 18(35), 41-52. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1765>
- Schrod, P., Whitt, P.L., and Truman, P.D. (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 56 (3), 308-332.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: how useful is Bourdieu's theory for researchers? *The Netherlands Journal of Social Sciences*; 38(110. 2), 144-166.

Tres momentos de institucionalización de la educación de anormales en Colombia: análisis desde las políticas educativas

Gloria Janneth Orjuela Sánchez ¹

Recibido: 10-02-2017

Aceptado: 07-03-2017

RESUMEN

Se pretende mostrar aquí una primera forma de acercamiento a la noción de *diferencia* desde las políticas educativas, con lo que se pretende evidenciar los momentos que han tenido estas políticas, en relación con las formas de *institucionalización* de la educación para la diferencia en Colombia. En esa línea de ideas, cabe anotar que se hará uso de la historia como instrumento que permitirá analizar la política, sus reformas, sus efectos y la relación de ésta con la noción de *diferencia*. Así mismo, es la historia la que posibilitará poner en diálogo reflexiones acerca de la inclusión y la educación de la diferencia.

Palabras clave: diferencia, política educativa, institucionalización, inclusión.

1. Profesora catedrática de la Universidad del Rosario – Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud – Programa de Terapia Ocupacional. En la UPN, Coordinadora de la Especialización en Pedagogía (Ext. 606). Investigadora del Grupo Interinstitucional: Filosofía, Sociedad y Educación, categoría B, que busca desde las ciencias sociales y humanas y la filosofía, investigar en educación y pedagogía. Magíster en Educación – Especialista en Gerencia Social de la Educación – Licenciada en Educación Especial de la UPN.

Correo electrónico: glojao1@gmail.com

Three moments of institutionalization of the education of abnormal ones in Colombia: Analysis from educational policies

ABSTRACT

Is intended to show a first form of approach to the notion of difference here from the educational policies,-when we talk about the difference do not in the sense of opposition to the same, then the difference would be on the side of what is repeated, in where this does not necessarily always be equal-. That is, demonstrate the moment that has had this policy, in relation the forms of institutionalization of education for the difference in Colombia. In that line of ideas, it should be noted that there will be use of history as a tool allowing analyzing policy, its reforms, its effects and its relationship with the notion of difference. Likewise, it is history which will make it possible put into dialogue reflections about the inclusion and education of the difference.

Keywords: Difference, education policy, institutionalization, inclusion.

Introducción

El interés por la anormalidad y el ejercicio educativo que se ha llevado a cabo con estas poblaciones, responde a dos momentos del ejercicio del *biopoder*²: uno *anatomopolítico*, concentrado en el sujeto y la

2. Un poder que se preocupará por administrar la vida y sus formas de actuación. Sus prácticas están situadas en dos momentos concretos y con maneras de actuación particulares: uno, de actuaciones disciplinarias: anatomopolítica del cuerpo humano; y el otro en la forma de control y regulación: biopolítica de la población. (Para ampliación del concepto revisar Foucault, 2007, capítulo: "Derecho de muerte y poder sobre la vida").

homogenización, poder de *normalización*³; estudio disciplinar de observación, medición y clasificación de los cuerpos que *integrará* para normalizar. El otro, *biopolítico*, donde ya no es el centro el sujeto-individuo, sino el sujeto-especie, el grupo; un poder inclusivo, potenciador de grupos *vulnerables*⁴: la *inclusión*, la *multiculturalidad*; se evidenciará en el respeto y potenciación de las diferencias. Incluye para gobernar, para administrar y potenciar.

El tránsito del uno al otro se da por un giro que descentra o cambia la mirada y el interés: del primero concentrado en el sujeto, el individuo, el cuerpo a normalizar u homogenizar; se pasará al segundo, interesado por la especie, el grupo, el ambiente, el medio y los apoyos que este provea. Pero es un giro que estará mediado por una serie de tensiones o condiciones que le dan posibilidad; es decir no se da de manera automática, causal o como si el uno fuese consecuencia del otro. Cada cual responde a unas condiciones particulares –esto les da una impronta histórica-, pero además estos momentos tendrán unos efectos particulares sobre las formas de concepción del otro –anormal, diferente-, sobre los saberes que se ponen a funcionar; sobre las formas de visibilidad que se adecuan y sobre las formas de ejercicio de la gubernamentalidad o de gobierno de los otros.

En últimas, podría pensarse en una racionalidad (biopoder) con dos momentos –o formas de explicación- hacia la diferencia; racionalidad e instantes en los que se vinculan o articulan unas formas de saber

3. El poder de normalización: aquel que, según muestra Foucault en *Los Anormales*, se constituirá en Europa, hacia mediados del siglo XVIII como resultado del cruce entre el discurso de la psiquiatría médica y la práctica judicial –no discursiva-, conformando lo que el autor denominará las pericias médico-judiciales. Estas buscaban básicamente homogenizar e institucionalizar para ejercer técnicas de expiación y terapéutica sobre sujetos *perversos*, *peligrosos*. La pericia médico-judicial será el mecanismo de unión entre el discurso médico y el judicial con efectos precisos en la necesidad de un experto, es decir uno de los efectos es la creación de una práctica que se dirigirá a la categoría de *los anormales* o al campo de gradación de lo normal a lo anormal; constituyéndose de esa manera en el *poder de normalización*. La noción central (y a la vez función central) que este poder manejará, por lo menos desde sus prácticas institucionalizadas –como en la escuela-, será la de homogenización, mecanismo que funcionará a partir del disciplinamiento, la docilidad, la observación, la regularización, la distribución y la inclusión de individualidades diferenciales. Será este un modelo de control inclusivo, potenciador y productor. Un poder siempre ligado a un saber: *el arte de gobernar*, el ejercicio de un gobierno que desde la edad clásica introdujo un aparato: el Estado, y al lado de él, diferentes instituciones; a los que se les transferirá parte de la técnica general del ejercicio del poder: del gobierno de los hombres, una de ellas será la escuela, que se constituirá en uno de los dispositivos de este ejercicio como una organización disciplinaria que tendrá como efecto directo, justamente la *normalización*.

4. Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se identifica a las poblaciones vulnerables como aquellas "... personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden". En ese sentido la vulnerabilidad será entendida en el país y en el sector educativo como: "un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos" (2005, p. 5).

con unas formas de poder permitiendo que se institucionalicen varios momentos de la educación de anormales o de la diferencia en Colombia. El paso de una etapa anatomopolítica a una biopolítica no será, de todas formas, homogéneo ni unificado en el plano nacional; en ese sentido, conviene insistir en que esos dos “momentos” se traslapan o conviven, en esa medida, también es probable encontrar alguna dispersión en sus manifestaciones.

Para el caso de este artículo se evidenciarán tres instantes en la política educativa colombiana, a través del trazado de un mapa de la diferencia que ubicará periodos y condiciones posibilitadoras. *Se busca con ello problematizar y/o profundizar el sentido y las implicaciones en el cambio de las estrategias de gobierno de la diferencia para el mundo de hoy.*

Primer momento: la civilización determina un tipo de diferencia desde las carencias y desigualdades

La primera mitad del siglo XX es coincidente con el discurso de la Pedagogía Activa que situaba al niño como el centro de la educación; con planteamientos de la medicina que empiezan a determinar lo patológico, una gradación de lo normal a lo anormal y con una forma de gubernamentalidad o ejercicio de gobierno que pretendía regenerar, purificar la raza -desde la educación- mediante estrategias puestas a funcionar en la escuela; forma disciplinar de gobierno, concentrado en un tipo de poder de normalización y estrategias anatomo-políticas que buscaban el disciplinamiento, la ortopédica o corrección. ¿Es el momento de ingreso de la educación para la diferencia en la escuela colombiana?

En efecto, la infancia va a aparecer con fuerza en el panorama nacional, considerada fundamental para el futuro de la modernidad, entrará en el escenario social y educativo de la mano de la pedagogía, de algunos saberes modernos como la psicología, la medicina, la fisiología, etc., que, en manos de intelectuales, políticos, maestros preocupados por el futuro de la raza, cobrarán vida en la escuela.

Además, está presente y vigente la polémica alrededor de la degeneración racial que pondrá la sociedad en total revuelo, asumiendo diversidad de posturas. Unas, radicales: olvidarse, allí no hay nada que

hacer; es necesario mezclar la raza con nuevos aires, por ejemplo, del continente europeo y anglosajón preferiblemente; otras, parciales: pensar que mediante la higiene, la enseñanza, el ingreso a la escuela, podría regenerarse y hacer posible el futuro de progreso y modernización. Radicales o parciales, dichas posturas tuvieron por efecto una suerte de acciones como: reglamentar el funcionamiento de las escuelas; establecer la enseñanza de la higiene⁵; la creación de un Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas; llevar el médico a la escuelas, entre otras.

Para el caso colombiano, la Instrucción pública se rigió por los principios del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870. Esta política educativa sólo hasta la década del 70 del siglo XX será sustancialmente modificada, a excepción de algunas reformas que procuraron introducir cambios en el sector educativo, coincidiendo con la Reforma Liberal de los 30. Es decir que es la Ley Orgánica de Instrucción Pública la política educativa que rigió los destinos de la educación del país en este período y junto con ella el Decreto que la reglamentó; de estos documentos, y con fines del rastreo que interesa para esta ponencia, vale la pena destacar:

La creación de un sistema de inspección nacional, departamental y local ejercido tanto sobre maestros y alumnos, como sobre funcionarios, que tendrá fuerte concentración en la vigilancia del sistema de alimentación, dormitorios⁶, faltas de disciplina cometidas dentro y fuera de la escuela; además le corresponderá estar al tanto del cumplimiento de las condiciones esenciales para el desarrollo físico y moral de los alumnos; igualmente será el sistema de inspección en cabeza del funcionario nombrado para tal fin, el encargado de hacer efectivas las multas o responsabilidades frente a descuidos u omisiones⁷. Se informará así mismo sobre las regulaciones, la disciplina, la salubridad, la conducta de los alumnos, el sistema

5. Ley 1926 0012 (septiembre 25) "Sobre enseñanza de la higiene, saneamiento de los puertos marítimos, fluviales y terrestres y de las principales ciudades de la República". Publicada por el *Diario oficial* 20307 lunes 27 de septiembre de 1926.

6. "Art. 41. Todo Establecimiento oficial o particular, tenga o no internado, estará sometido a la inspección del Gobierno en lo tocante al sistema de alimentación, vigilancia de dormitorios y demás condiciones esenciales relativas al desarrollo físico y moral de los alumnos. El Ministerio de Instrucción Pública, consultada la Junta de Higiene, dictará las prescripciones del caso." Ley 39 de 1903 (26 de octubre) Sobre Instrucción Pública. Publicada por el *Diario Oficial* número 11,931 viernes 30 de octubre de 1903.

7. "Art. 8° La inspección se ejerce no solamente sobre los maestros y alumnos, sino sobre todos los demás funcionarios que intervinieren en la Instrucción pública... Es un deber del inferior dar aviso a quien corresponda de la omisión o descuido del superior, para que se le haga efectiva la multa o responsabilidad en que haya incurrido..." Decreto número 491 de 1904 (3 de junio) por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. Publicado por el *Diario Oficial* número 12,122 jueves 14 de julio de 1904.

correccional que se emplea, los progresos de la enseñanza, las dificultades y los medios para vencerlas⁸.

Hasta aquí llama la atención la evidencia del sistema de vigilancia y control ejercido, es decir una forma de ejercicio del gobierno sobre los otros, puesta a funcionar; poder que mira, supervisa, juzga, examina buscando homogenizar unas formas de hacer en la escuela, tanto de maestros como de *alumnos* (denominación empelada en el documento original). Pero poder que también premia y corrige, este aspecto ya no en manos del Inspector sino del mismo maestro, quien es el encargado de poner a funcionar el sistema en el día a día de la escuela, a través de los reglamentos que se establezcan para tal fin⁹. Ejercicio disciplinar dirigido también a los cuerpos de los alumnos que se valió tanto de la moral como de la educación física, la gimnasia, la conducta, el aseo y el vestuario¹⁰.

8. "Art. 14. El Inspector local... hará un minucioso examen de la escuela, siguiendo las instrucciones que tengan del Inspector provincial. Se informará sobre las regulaciones y disciplina... su salubridad, las faltas cometidas, el carácter y conducta de los alumnos, el sistema correccional empleado y los efectos que haya surtido, los progresos de la enseñanza, la eficacia o inconvenientes de los sistemas empleados, las dificultades que se presenten... y los medios de vencerlas. Se hará presentar las listas de asistencia diaria, y examinará el mobiliario, los libros, los mapas y demás enseres..." Decreto número 491 de 1904 (3 de junio) por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. Publicado por el *Diario Oficial* número 12,122 jueves 14 de julio de 1904.

9. "Capítulo XI. Del sistema correccional y de los premios. Art. 85. Los reglamentos establecerán el sistema de recompensas para premiar a los alumnos por su consagración, por su aprovechamiento y por su buen comportamiento... Para la distribución de los premios se cuidará de que haya la más estricta rigidez, de modo que no se prodiguen estos estímulos de honor, teniendo en cuenta... que no solamente deben premiarse la consagración y el aprovechamiento, sino también los esfuerzos del alumno para adquirir mérito moral. Art. 86. El moderno sistema disciplinario aconseja reducir a la menor expresión la necesidad de imponer castigos á los escolares; pero no debe tampoco prescindirse del deber de corregir al alumno. Solo cuando las palabras de consejo sean ineficaces por completo, será lícito imponer castigos más severos, proporcionados con la naturaleza de la falta cometida... Art. 101. Es deber de... los Alcaldes poner á disposición de los maestros de escuela un Agente ó Comisario de Policía que anote los nombres de los niños que cometan faltas fuera de la escuela, para que le dé cuenta al Maestro. El mismo agente tiene la obligación de avisar en las casas... a fin de remediar la falta." Decreto número 491 de 1904 (3 de junio) por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. Publicado por el *Diario Oficial* Número 12,122 jueves 14 de julio de 1904.

10. "Capítulo V De la educación y de la enseñanza en general 1º Educación Moral Art. 49...el Institutor trabajará por la cultura moral. La dignidad que imprimirá a todos sus actos y en su lenguaje, su respeto por la justicia, su afecto sincero por la infancia, le permitirán establecer una sabia disciplina, y le asegurarán la obediencia, el respeto y el amor de sus discípulos. Colocados así en las condiciones de un buen padre de familia, procurará que sus enseñanzas sean como las del hogar doméstico, llenas de sencillez, de bondad y de virtud. Para ello aprovechará todos los actos de la escuela, como las recreaciones, los juegos, los paseos, los mil incidentes de la vida escolar, para iluminar la conciencia de sus discípulos, a fin de desarrollar las buenas inclinaciones y de ejercitar y cultivar la voluntad en sus aplicaciones al bien... Art. 52. Los Institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiera a su educación, y deben vigilar incesantemente su conducta, no solo dentro de la escuela sino fuera de ella, excepto dentro de los límites de la casa paterna. Cuidarán... de que los niños adquieran en sus maneras, palabras y acciones, hábitos de urbanidad, y los ejercitarán en la práctica de los deberes que el hombre bien educado tiene para con la sociedad en que vive... 4º educación física Art. 60. La corrección en el vestido y un aseo riguroso son obligatorios para todos los niños. Los Institutores pueden rehusar la entrada a la clase a los alumnos que no reúnan estas condiciones, dando aviso por escrito a los padres respectivos... Art. 62. La calistenia y gimnasia, como parte indispensable de un sistema completo de educación se enseñarán en todas las escuelas, en las horas

Es importante destacar además, el Artículo 1º de la Ley 32 de 1936 “sobre igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación”, el cual expresaba: “Ningún establecimiento de educación primaria, secundaria o profesional, podrá negarse a admitir alumnos por motivos de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raciales o religiosas...”¹¹ y el Artículo 3 en el que se pide: “Estimular el implantamiento de instituciones escolares de asistencia social, como restaurantes, cooperativas de nutrición, granjas, roperos, botiquines, etc....” del Decreto 1964 de 1938 que reorganiza la inspección Nacional de educación primaria. Se crearán y organizarán los orfanatos e internados de indígenas¹², estos estarán a cargo de las Misiones Católicas.

Por otro lado, se hace visible, en el Decreto reglamentario de la Ley, lo que podría ser el nacimiento de una determinación de las *carencias y desigualdades* y del establecimiento –o *institucionalización*- de unas formas particulares también de concepción, enseñanza y gobierno sobre individuos que salen de un rango establecido. Al respecto llaman la atención aspectos como: la fundación del Instituto San Antonio en la ciudad de Bogotá para impartir enseñanza en agricultura, artes y oficios mecánicos a *niños pobres*¹³; o el Título I de la instrucción primaria que en su primer capítulo habla de la catequización de indígenas a quienes se refieren como *tribus salvajes*¹⁴; la división de las escuelas primarias entre *rurales y urbanas* o las escuelas de *niñas y de varones*¹⁵, así como también

destinadas a la recreación, según reglas sencillas y favorables al desarrollo de la salud y de las fuerzas de los niños...” Decreto número 491 de 1904 (3 de junio) por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. Publicado por el *Diario Oficial* número 12,122 jueves 14 de julio de 1904.

11. Artículo 1º de la Ley 32 DE 1936 (febrero 20) “sobre igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación” Publicado en *Diario Oficial* número 23127 Bogotá, jueves 5 de marzo de 1936.

12. Artículo 1º Ley 54 de 1931.

13. “Art. 20. Autorízase al Gobierno para auxiliar la fundación y sostenimiento en Bogotá del Instituto de San Antonio, en el cual se dará enseñanza teórica y práctica de agricultura, y artes y oficios mecánicos, especialmente a niños pobres...” Ley 39 de 1903 (26 de octubre) Sobre Instrucción Pública. Publicada por el *Diario Oficial* número 11,931 viernes 30 de Octubre de 1903.

14. “Art. 29. El Gobierno tomará especial interés, de acuerdo con los respectivos Jefes de misiones, en atender a la evangelización e instrucción de las tribus salvajes.” Decreto número 491 de 1904 (3 de junio) por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. Publicado por el *Diario Oficial* número 12,122 jueves 14 de julio de 1904.

15. “Capítulo III. De las escuelas primarias. Art. 36. Las escuelas de enseñanza primaria se dividen en rurales y urbanas o de los distritos... Art. 41. Las escuelas de niñas serán regentadas por señoras de notoria respetabilidad y buena conducta. Las escuelas elementales de varones podrán ser confiadas a señoras que reúnan las aptitudes necesarias de instrucción y conducta virtuosa, siempre que a dichas escuelas no concurren niños mayores de doce años. En los Distritos en que no sea posible abrir escuelas de varones y de niñas separadamente, por falta de número, se establecerán a juicio del Inspector provincial, escuelas alternadas en los dos sexos, bajo la dirección de maestras de respetabilidad e idóneas.” Decreto número 491 de 1904 (3 de junio) por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. Publicado por el *Diario Oficial* número 12,122 jueves 14 de julio de 1904.

la diferenciación de algunas de las materias de enseñanza a razón del género al cual se pertenecía¹⁶.

Niños pobres, tribus salvajes distinciones entre lo rural y lo urbano o entre niñas y varones son las primeras manifestaciones de la determinación de carencias y desigualdades desde la política colombiana. Una forma de asumir de manera práctica la diferencia del lado de un pensamiento atomizado y antagónico. Formas de denominar a las que se sumarán otras, a partir de las pocas reformas que se harán en el transcurso de las décadas de los años 20, 30 y 40, encontrándose categorías como: Sociedad de Niños Desamparados, Asilo de Niños Huérfanos, alumnos incorregibles y desmoralizados. Niños aplicados y desaplicados, vicios y malas inclinaciones. "El alcoholismo como la lepra de las clases obreras y causa principal del aumento de la miseria y de la criminalidad"¹⁷, niños desamparados, ciegos y sordomudos¹⁸.

Segundo momento: se expande la diferencia -marginalidad, criminalidad, anormalidad, enfermedad-

Gestado desde finales de la década de los años 40, fortalecido y desarrollado en las décadas de los años 50 y 60, cobijando buena parte del 70 del siglo XX, este momento es coincidente con discursos de la tecnología educativa, la planeación curricular, la teoría de sistemas, la teoría sociológica del desarrollo y la planeación estratégica. Es un período de postguerra que tiene que ver, por lo menos en un primer momento, con: la ola reformista de políticas educativas en Latinoamérica; la creación y fortalecimiento de los sistemas educativos en la región; la creación de los organismos de cooperación internacional y con lo que el profesor Alberto Martínez Boom denominará la expansión vertical y horizontal del sistema educativo y la escuela colombiana.

El proceso de escolarización se dio... en un doble sentido: horizontal y vertical... la escuela creció en sentido horizontal en

16. "Art. 66. En las escuelas alternadas habrá solo cuatro materias de enseñanza para los varones, y serán: Lectura, Escritura, Religión, y Aritmética. Lo mismo para las niñas, y, además, costura... Para las niñas serán alternadas la costura y la Aritmética." Decreto número 491 de 1904 (3 de junio) por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. Publicado por el *Diario Oficial* número 12,122 jueves 14 de julio de 1904.

17. Art. 23 de la Ley 86 de 1928.

18. Decreto 1790 de 1930 que reglamenta algunos artículos de la Ley 56 de 1927.

la medida en que amplió en forma significativa su cobertura... 1950 a 1970... multiplicó la población escolar (alumnos y maestros) ... también sus recursos financieros, su cubrimiento (urbano, rural), su equipamiento, etc.... también habría de llegar a las comunidades más remotas (marginados, indígenas). En sentido vertical, la escuela expansiva va a incorporar en su dinámica nuevas edades y niveles... preescolar... o la educación de adultos... y otros niveles más allá de los tradicionalmente conocidos...". (2004, p. 50)

Aquí el interés se concentrará en lo que se denominarán los sectores marginados o excluidos, que antes no formaban parte del sistema educativo, haciendo que éste se diversifique con la multiplicación de modalidades de atención. Estas alternativas recién creadas requerían de saberes y profesiones y/o funcionarios particulares que se hicieran cargo -sobre todo a finales de la década del 60 y buena parte del 70-, en ese sentido "En cada uno de los sectores a los que llegó, y en cada necesidad nueva que construyó, instaló un saber, una profesión y un tipo de funcionario... etnoeducación... educación comunitaria... educación preescolar... educación especial..." (Martínez Boom, 2004, p. 53). Se podría decir que es el segundo momento de *institucionalización* de la educación de anormales en Colombia. Se da una atención especializada en instituciones exclusivas para cada tipo de población.

Período en el que sigue vigente el enunciado de modernización, pero esta vez no con la idea de alzarlo a partir de la higienización, limpieza y pureza de la raza, sino con la función de convencer a los ciudadanos de su estado de subdesarrollo y de lo necesario de su participación para salir de él. Es un ejercicio de gobierno que, a partir de un proyecto integrador controlará y administrará grupos de población, grupos que serán potenciados, desde sus individualidades, en el trabajo y esfuerzo que requiere la modernización social y lo necesario de ella para salir del subdesarrollo.

En ese sentido, la respuesta ideal para los procesos de integración que se proponían de poblaciones antes socialmente excluidas (negros, indígenas, campesinos, refugiados, mujeres, menores de edad, anormales, pobres) fue la expansión educativa, a partir de cierto tipo de *políticas* que tendrán sustento en ideales y discursos democráticos, de convivencia pacífica y de cooperación internacional (Martínez Boom, 2004, pp. 49-50). Es justamente esta última –la cooperación

internacional-, en cabeza de la Unesco y desde la década de los años 50, la que buscaría que los países miembros hicieran adaptación de sus sistemas educativos a las exigencias y postulados de la planificación. Para llegar a estos niveles de transformación y adecuación era necesario llevar a cabo estudios que dieran cuenta del estado actual, necesidades y requerimientos de cada país. Estos estudios contarían con la asesoría y acompañamiento de expertos.

A partir de esos estudios, en cuanto a políticas educativas, puede decirse que fue un periodo de mucho revuelo y cambios en la región que implicaron –para Colombia-, entre otras las siguientes acciones: mirada y reorganización de la educación como sistema; nacionalización de la enseñanza primaria; reformas al plan de estudios del bachillerato; reestructuración del Ministerio de educación; reformas a la educación superior; creación de una Oficina Nacional de Planeación, del Banco Educativo y de la Sección de Radio y Televisión del Ministerio de Educación; fundación de un Consejo Nacional de Televisión y una Junta Nacional de Censura; creación de un Consejo Nacional de Protección Infantil y de los institutos INSOR –para sordos- e INCI –para ciegos-; además de la solicitud de varias misiones que estudiarían temas diversos, entre ellos el educativo.

Entre las misiones más importantes, que dejaron recomendaciones para el sector educativo, se cuentan: la del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Misión Currie) dirigida por el economista Lauchlin Currie, realizada desde mediados de 1949 hasta 1950 y la Misión “Economía y Humanismo” (Misión Le Bret) dirigida por el padre Louis Joseph Le Bret, desarrollada desde finales 1954 hasta mediados de 1956. Ellas, a partir de los estudios realizados, los informes entregados y las recomendaciones sugeridas, terminaron teniendo efecto en la política educativa del país. Se evidencian estos efectos con mayor fuerza en el Informe del Proyecto para el I Plan Quinquenal publicado en septiembre de 1958 que dice: “... todos los estudios técnicos que se realizaron por la Oficina de Planeación de la Presidencia de la República o por misiones de Expertos internacionales, han contribuido a la fundamentación y respaldo de este I Plan Quinquenal...” (MEN, 1958, p. 3).

En la sección de política educativa, que posibilita continuar con el rastreo a la noción de *diferencia*, a la *institucionalización* de la educación para la misma en el país y a las disposiciones tomadas para llevarla a cabo, se pueden destacar varios documentos. A continuación, se

detallarán algunos aspectos de estos que permiten evidenciar cómo la estrategia expansiva de la educación terminó creando nuevas categorías de población y formas de integración de las mismas en el recién reestructurado sistema de educación nacional.

Desde la Ley 83 de 1946 empiezan a visibilizarse algunas maneras particulares de asumir al otro, sobre todo al menor, como: menor *infractor*, en estado de *abandono o de peligro moral o físico* como aquel que *requerirá* ser sometido a medidas de *asistencia y protección*¹⁹. Disposiciones que contemplaban ser examinados por un médico psiquiatra, estudio a través del cual se determinaría si el menor debía ser internado en “casas de observación”, enviado a un “hospital” o a un “centro de protección”²⁰. Las casas de observación *no tenían por función la corrección del menor, sino su estudio* y se distinguirían de las “escuelas-hogares”, de las “escuelas de trabajo” y de los “reformatorios”, de allí debía resultar una determinación sobre el “tratamiento médico-pedagógico” más conveniente²¹. Dicho tratamiento bien podía consistir en entregar al menor a una “institución idónea” que lo educara, internarlo en una “escuela de trabajo” o en un “reformatorio especial” o en una “granja agrícola” hasta su *total reeducación*²².

Igualmente se detiene la citada Ley en definir cada una de las categorías empleadas determinando:

19. “ARTÍCULO 1o. El menor de diez y ocho años, hombre o mujer, que cometa alguna infracción penal, o que se halle en estado de abandono o de peligro moral o físico, será sometido a las medidas de asistencia, y protección preceptuadas en esta Ley”. Ley 83 de 1946. Publicada en *Diario Oficial* No. 26.363, de 24 de febrero de 1947. (Resaltado en cursivas de la autora)

20. “ARTÍCULO 5o. El personal del Juzgado de Menores será el siguiente: a) Un Médico Psiquiatra... f) Dos Delegados de Estudio y Vigilancia... ARTÍCULO 6o. Son funciones del Médico Psiquiatra: estudiar los menores que le fueren enviados por el Juez, en estudio médico general y psiquiátrico, y proponer al Juez las medidas que estime más convenientes para la salud mental y física de tales menores, como el internamiento en la casa de observación, el envío a un hospital o centro de protección, la separación de la familia, etc., y hacer a las personas de la familia de los menores las visitas médicas...”. Ley 83 de 1946. Publicada en *Diario Oficial* No. 26.363, de 24 de febrero de 1947. (Resaltado en cursivas de la autora)

21. “ARTÍCULO 20. Cada Juzgado de Menores dispondrá de una casa de observación, cuya finalidad no es corregir al niño sino estudiarlo, que funcionará independientemente de las escuelas-hogares, escuelas de trabajo o reformatorios especiales. En la casa de observación, y por un término máximo de noventa días, se estudiará al menor integralmente en sus aspectos fisiológico, mental y moral y en sus reacciones individuales y sociales, y se consignarán las observaciones en una ficha que habrá de terminar con un dictamen sobre el tratamiento médico-pedagógico que deba aplicarse al menor...”. Ley 83 de 1946. Publicada en *Diario Oficial* No. 26.363, de 24 de febrero de 1947. (Resaltado en cursivas de la autora)

22. “ARTÍCULO 35. El fallo del Juez de Menores puede consistir en las siguientes medidas: 4° Entrega del menor a una persona o Institución idónea, a fin de lograr su educación, bajo condiciones. 5° Internamiento del menor en una escuela de trabajo, pública o privada, o en una granja agrícola especial para menores, pública o privada; y 7° Internamiento del menor en un reformatorio especial para menores, por tiempo indeterminado, hasta cuando se obtenga la reeducación del menor o la formación de su sentido moral.” Ley 83 de 1946. Publicada en *Diario Oficial* No. 26.363, de 24 de febrero de 1947. (Resaltado en cursivas de la autora)

“... que un menor se halla en estado de abandono físico cuando carece de las personas que según la ley deban suministrarle alimentos, o cuando existiendo éstas, no tengan capacidad para suministrárselos... Un menor se halla en estado de abandono total cuando sus padres o las personas de quienes el menor depende lo incitan a la ejecución de actos perjudiciales para su salud física o moral; cuando se dedica a la mendicidad o a la vagancia, o frecuente el trato con gente viciosa o de mal vivir, o vive en casas destinadas al vicio; y cuando ejerce algún oficio que lo mantiene permanentemente en la calle o en lugares públicos, o que pone en peligro su salud física o moral... Un menor se halla en estado de peligro físico o moral cuando las personas con quienes vive padecen de grave enfermedad contagiosa, o cuando le brindan de manera habitual malos ejemplos.”²³

Y de las instituciones de atención especializada que crea dice:

“Las *escuelas-hogares* son establecimientos de reeducación en que un pequeño número de corrigendos se confía a la dirección de un matrimonio experto en educación de anormales de carácter y en donde prima un régimen estrictamente familiar... *Las escuelas de trabajo y las granjas agrícolas* especiales para menores son establecimientos de reeducación en donde los menores destinados a ellas por los Jueces de Menores, están sometidos a un *tratamiento de reforma*, con una orientación hacia las industrias, o hacia la agricultura y la ganadería... Los *reformatorios especiales* para menores son establecimientos de reeducación a donde el Juez de Menores envía a los menores de notoria peligrosidad, o que se muestren díscolos a los medios ordinarios de reforma. En tales establecimientos se buscará de preferencia el *orientar moralmente a los menores y el suministrarles una ocupación adecuada para la vida.*”²⁴

Así mismo queda estipulado que los profesores y vigilantes en dichas instituciones serían *maestros titulados y preferiblemente con estudios sobre educación de anormales*²⁵. En estos establecimientos los menores

23. Artículos 41, 42 y 43 de la Ley 83 de 1946. Publicada en *Diario Oficial* No. 26.363, de 24 de febrero de 1947.

24. Artículos 55, 56 y 57 de la Ley 83 de 1946. Publicada en *Diario Oficial* No. 26.363, de 24 de febrero de 1947. (Resaltado en cursivas de la autora)

25. Artículos 62 de la Ley 83 de 1946. Publicada en *Diario Oficial* No. 26.363, de 24 de febrero de 1947.

deberán ser *clasificados y separados de acuerdo a su edad "mental y moral"*²⁶. Igualmente trata la Ley de la creación del *Consejo Nacional de Protección Infantil* el cual contará entre sus miembros con especialistas en derecho, sociología, cuestiones médico-sociales de la infancia, medicina pediátrica y en ciencias de la educación, pero sobre todo en educación de "díscolos y anormales"; dicho Consejo tendrá a su cargo varias funciones entre las que se contaban la *asistencia al niño enfermo y anormal*²⁷; así como facilitar la *apertura de instituciones de educación para dichos menores*.

Un segundo documento es el Decreto 3157 de 1968 por el cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se estructura el sector educativo de la Nación, es el momento de creación de la División de Educación Especial como parte estructural de este organismo; en el Artículo 4º puntualiza en uno de sus apartados: "... 3. División de Educación Especial. a) Sección de Educación para subnormales. b) Sección de Educación para Sobresalientes...", delimitando sus funciones en el Artículo 19 así: "Corresponde a la División de Educación Especial a través de sus secciones, promover programas y servicio de educación especial, tanto para alumnos subnormales, como para estudiantes sobresalientes."²⁸

Por otra parte, en el I Plan Quinquenal de Educación, en la sección 1.7 correspondiente a los aspectos sociales de la educación se dice:

"En todo *programa de salud escolar* no se puede pasar por alto la situación de miles de niños defectuosos o incapacitados

26. Artículos 63 de la Ley 83 de 1946. Publicada en *Diario Oficial* No. 26.363, de 24 de febrero de 1947.

27. "ARTÍCULO 97. Créase el Consejo Nacional de Protección Infantil, integrado por cinco miembros, elegidos para un periodo de tres años, así: uno nombrado por el Presidente de la República, que deberá ser abogado especializado en ciencias penales; uno nombrado por el Arzobispo Primado, que deberá ser sacerdote experto en sociología; uno por el Comité Nacional de la Cruz Roja, que deberá ser muy versado en cuestiones médico-sociales de la infancia; uno nombrado por la Sociedad Colombiana de Pediatría, que deberá ser médico pediatra; y el quinto, por el Juez de Menores de Bogotá, que deberá ser especializado en ciencias de la educación y en educación de díscolos y anormales. ARTÍCULO 99. El Consejo, sea por medio de los Comités municipales, tendrá a su cargo todo lo referente a la prestación y organización de los servicios sociales... e) Asistencia al niño anormal y enfermo... g) Asistencia y protección hasta la mayor edad, de los niños abandonados o en peligro; h) Asistencia y protección a los niños infractores de las normas penales; i) Asistencia y protección a la madre y al niño que trabajan... 2º Aunar todas las iniciativas de entidades públicas o privadas encargadas de la protección del niño y de la madre, a fin de que se obtengan la protección y asistencia del niño desnutrido, enfermo, abandonado, en peligro, o delincuente; 11. Procurar la fundación de establecimientos de educación para menores abandonados, delincuentes y anormales..." Ley 83 de 1946. Publicada en *Diario Oficial* No. 26.363, de 24 de febrero de 1947.

28. Decreto 3157 de 1968 por el cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se estructura el sector educativo de la Nación. Publicado en *Diario Oficial* 32697 miércoles 29 de enero de 1969

entre los que podemos considerar: niños tullidos por lesiones de cerebro, fiebre reumática, etc. Ciegos, sordos, asmáticos, diabéticos, epilépticos, niños de cociente de intelectualidad normal y retardados mentales o con deficiencias debidas al ambiente. Este grupo de niños también tiene derecho a una *educación apropiada*. Los menores pueden obtener *educación especial en el hogar*; otros pueden incorporarse a un *grupo de niños normales*, siempre que sus defectos sean leves o sean corregidos, como el caso de la sordera que mejora con aparatos especiales, pero hay un grupo que necesita de una *escuela especial* para educarlos lo más adecuada y sanamente posible dentro de sus limitaciones mentales y físicas. Muchos individuos de CI bajo tiene habilidades manuales que, una vez descubiertas, pueden ser encauzadas; individuos defectuosos físicamente pueden tener habilidades artísticas y *la Nación tiene la responsabilidad de convertirlos en ciudadanos útiles a sí mismos, creándoles un modo de aceptación y comprensión hacia sus deficiencias y de máxima utilización de sus propias habilidades*. El establecimiento de escuelas especiales para niños, incapacitados física y mentalmente, es una necesidad y debe formar parte de cualquier programa de desarrollo educacional en un país.”²⁹

En relación con lo tratado en el documento anterior se encuentra el Decreto 1038 de 1974, por el cual se establecen unos cursos de capacitación³⁰, en la procura de prevenir enfermedades mentales, en este Decreto se enfatiza, entre otros, en los siguientes aspectos:

“...en la *utilización del maestro como promotor de salud mental*... la etapa preescolar requiere especial cuidado tanto desde el punto de vista educativo general... la prevención de los trastornos que pueden afectar la salud mental... *los altos índices de repitencia escolar en el país se deben, al menos en parte, a dificultades para el aprendizaje*... los niños con problemas o limitaciones en el aprendizaje necesitan tratamiento adecuado para sus situaciones específicas y para el mantenimiento de la salud mental... son susceptibles a *trastornos psicológicos que puedan conducir a la vagancia,*

29. Ministerio de Educación Nacional. Oficina de Planeación. Informe del Proyecto para el I Plan Quinquenal. Tomo I. Bogotá. Junio de 1957. Págs. 27 y 28. (Resaltado en cursivas de la autora)

30. Decreto 1038 de 1974, por el cual se establecen unos cursos de capacitación. Publicado en *Diario Oficial* 34110 viernes 28 de junio de 1974.

la prostitución, las farmacodependencias, la delincuencia juvenil, etc....”³¹

Por otro lado, en el Decreto 2499 de 1973

*“...se reconocen la educación preescolar y la educación especial como niveles educativos sujetos a la aprobación y vigilancia del Ministerio de Educación... los niveles preescolar y de educación especial exigen maestros idóneos en sus diversas modalidades... es indispensable que educadores, consejeros escolares, psicológicos, psicopedagogos, trabajadores sociales, sociólogos, antropólogos y otros profesionales vinculados a la educación, adquieran o mejoren los conocimientos necesarios para promover la salud mental... en consecuencia, todos los profesionales de que trata el considerando anterior pueden especializarse o perfeccionar sus estudios sobre un programa básico común... debido a la limitación de recursos económicos del país conviene aprovechar al máximo el personal que está en servicio activo en la educación facilitándole los medios para que perfeccione sus conocimientos o para que adquiera una especialización...”*³²

Otro hecho que llama la atención es la cantidad de Decretos que se empiezan a encontrar trabajando en torno a la reestructuración y reorganización del Ministerio de Educación Nacional y el lugar que va ocupando en él la modalidad de Educación Especial, por ejemplo para el año 1976 está el Decreto 088 de 1976³³ en el Art. 5º y en el parágrafo que lo acompaña, especifica:

“Se llamará Educación Especial la que se refiera a los sobresalientes y a quienes presenten deficiencias físicas, mentales, emocionales, sociales o tengan dificultades especiales en el aprendizaje. Parágrafo. La Educación Especial estará integrada a la Educación Formal o No Formal. El Gobierno establecerá programas adecuados, estimulará la iniciativa

31. Decreto 1038 de 1974, por el cual se establecen unos cursos de capacitación. Publicado en *Diario Oficial* 34110 viernes 28 de junio de 1974.

32. Decreto 2499 de 1973, por el cual se establecen unos cursos de capacitación. Publicado en *Diario Oficial* 34110 viernes 28 de junio de 1974. (Resaltado en cursivas de la autora)

33. Decreto 088 de 1976 por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Publicado en *Diario Oficial* 34495 lunes de febrero de 1976

privada y promoverá la formación de personal docente en este ramo y la investigación en el Educación Especial.”³⁴

Más adelante, en el Art. 11 habla de los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas y de cómo estos tendrán en cuenta la realidad antropológica de los grupos, fomentando la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas. En el Art. 15 detallará la constitución del MEN, específicamente cita los institutos INCI –para ciegos- e INSOR –para sordos- como establecimientos públicos adscritos al Ministerio; por otra parte, dentro de la estructura administrativa del mismo (Art. 17) se contempla la División de Educación Especial adscrita a la Dirección general de Administración e inspección educativa a la que se le asignan, entre otras, las siguientes funciones:

“... i. Preparar, en coordinación con la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo Medios Educativos, las normas reglamentarias sobre la administración y la inspección de la Educación Especial y la Educación No Formal... k) Cooperar con la Dirección de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos en la capacitación y perfeccionamiento del personal docente para los programas de Educación Preescolar, Educación, Educación Especial y Educación No Formal...”³⁵

De acuerdo a lo tratado en el Art. 11 del citado decreto, vale la pena ampliar que los procesos de formulación de políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas se iniciaron a finales de la década del 70 con la promulgación de los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978, con los cuales se reestructuró el Sistema Educativo y el Ministerio de Educación Nacional. Dentro de los cambios que se introdujeron, se establecieron: la participación, la cooperación, la investigación, el uso de lenguas nativas, la gratuidad, la financiación descentralizada, la elección especial para etnoeducadores y los calendarios flexibles.

Sin lugar a dudas es este un periodo en el que se amplían significativamente las miradas en torno a la anormalidad, siempre con mayor concentración en la infancia, que será el grupo de población hacia

34. Decreto 088 de 1976 por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Publicado en *Diario Oficial* 34495 lunes de febrero de 1976. (Resaltado en negrilla de la autora)

35. Decreto 088 de 1976 por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Publicado en *Diario Oficial* 34495 lunes de febrero de 1976.

el cual se apuntalen la mayoría de disposiciones de la política educativa en su afán por ampliar y extender la cobertura de su servicio. Entre las categorías que vendrán a sumarse para este mapeo se encuentran: menor infractor; menor en estado de abandono; menor en estado de peligro moral o físico; corrigendos; anormales de carácter; menores de notoria peligrosidad; díscolos niño enfermo; niño anormal; alumnos subnormales; estudiantes Sobresalientes; niños defectuosos; niños incapacitados; niños tullidos; ciegos, sordos, asmáticos, diabéticos, epilépticos; niños de cociente de intelectualidad normal; niños retardados mentales; niños con deficiencias debidas al ambiente; individuos defectuosos físicamente; niños incapacitados física y mentalmente; niños con dificultades de aprendizaje.

Pero también debe destacarse el interés que empiezan a despertar otras poblaciones como los grupos indígenas, a quienes se dirigen normas especiales para poder ser involucrados en los planes de acción del Ministerio de Educación y en las prácticas del Sistema Educativo Nacional. Así mismo se ven, de manera más concreta, algunas acciones para la formación de docentes especializados y se empieza a hablar de Educación Especial.

Afinamiento de unas acciones de gobierno sobre un grupo de población que ya no se dedicará al esfuerzo por corregir, sanar y homogenizar sino que integrará, hará visible para continuar con un ejercicio de técnicas correctivas hacia los cuerpos, pero que empezará a combinar estrategias más amplias de examen, vigilancia, clasificación, separación, en las que vinculará a los maestros, padres de familia y expertos en varios saberes que empiezan a hacerse necesarios para el tratamiento *médico-educativo* de estos grupos poblacionales. Ejercicio de administración de la población, control que detectará y potenciará las habilidades que cada individuo tenga.

Tercer momento: el giro o descentramiento de la mirada. De las necesidades educativas especiales y la integración, a la inclusión de poblaciones vulnerables.

Los últimos años de la década del 70 y las dos últimas décadas del siglo XX, tienen que ver con: el fortalecimiento (en un primer momento) y mayor intervención de los organismos de cooperación internacional

(en el resto del periodo); un alto nivel de endeudamiento de los países latinoamericanos a raíz de las fuertes inversiones para el despliegue de la estrategia de expansión de la educación; un concentrado interés por lo económico y financiero; la idea de lo ineficaz del modelo de la oferta y lo necesario de un modelo distinto –la demanda, el mercado-. Este momento coincide con una apertura hacia las intercomunicaciones, la globalización, el fin de las fronteras, la mundialización de las políticas; un mundo que hablará del respeto a la diferencia, mundo plural en el que empieza a cobrar importancia el discurso de la inclusión y la multiculturalidad.

Se podría decir que es un período en el que continua vigente el enunciado de modernización; una modernización no civilizadora pero en busca del progreso a través de la modernización de los sistemas educativos, la introducción de nuevas tecnologías, el manejo de las comunicaciones y la priorización en la planificación, sobre todo en el uso de los recursos (la eficiencia y la eficacia); una modernización que ya no deja todo al Estado sino que empieza a hacer ciertos niveles de apertura hacia recursos privados.

El mundo empieza a experimentar una nueva fase del capitalismo, así como formas distintas del ejercicio del gobierno de los países, fenómenos que vienen a surtir efectos en distintos órdenes, de acuerdo a sus formas de apropiación y puesta en funcionamiento. En ese sentido, en particular para Latinoamérica, se tendría que hablar de la apropiación de las ideas planteadas por el neoliberalismo norteamericano en las formas de gubernamentalidad de los países y de la globalización como uno de los efectos de la actualidad del capitalismo. Por otra parte, están las formas distintas de ejercicio del gobierno en los países que evidencian la gubernamentalización de la sociedad a través, básicamente, de la racionalización del ejercicio de poder.

Retomando algunos análisis de Michel Foucault, desarrollados en *La Gubernamentalidad*, se podría afirmar que se estaría en un momento de *gobierno denominado el estado de gobierno o de economía política*, que como toda forma de ejercicio de *gobierno tiene su propia lógica del poder, su propio funcionamiento y algunas modificaciones*. En particular, esta forma de gobierno está caracterizada por

“La introducción de la economía dentro del ejercicio político: eso es... lo que constituirá el desafío esencial del gobierno...”

Gobernar un Estado será... poner en práctica la economía, una economía de todo el Estado... tener con respecto a los habitantes, a las riquezas, a las conductas de todos y cada uno, una forma de vigilancia, de control... el arte de gobernar es precisamente el arte de ejercer el poder en la forma y según el modelo de la economía... la esencia misma de este gobierno... va a tener como objeto principal lo que ahora llamamos economía... En eso consiste, por tanto, lo que es gobernar y ser gobernado" (Foucault, 1999, p. 179)

En ese sentido, la globalización vendría a ser uno de los efectos de la gubernamentalidad liberal y de la nueva fase que está viviendo el capitalismo en el mundo. Esta traerá, efectos y modos de ser de los sujetos particulares, llegando incluso a convertirse en una forma de vivir. Algunos de estos efectos, tienen énfasis en las nuevas formas de la política, particularmente en las políticas educativas.

En efecto, hay una reactivación del discurso de los derechos humanos; también se presencia en la década de los 90 que varios países de Iberoamérica hacen revisión y modificación de sus constituciones y a partir de allí se generan una serie de transformaciones y nuevas políticas que abarcan desde las áreas de la salud, la economía, el trabajo y la educación.

En la década del 70 –con el informe Warnok en 1978- y buena parte de la del 80 los discursos de *la integración, las necesidades educativas y las adaptaciones curriculares*, serán temas de interés en una parte de los sistemas educativos y se dará continuidad a la atención en instituciones exclusivas, pero ahora integrando todo tipo de población -con discapacidades distintas-. Para la década del 90 estos intereses se concentrarán en los enunciados de la *educación para todos* -Jomtiem en 1990-, *la integración y las necesidades educativas especiales* –Salamanca en 1994-; quedando planteada, además –desde el Informe Delors en 1996- la apertura a un *mundo multicultural, que abogue por el respeto a las diferencias y en donde vivamos todos juntos*.

Por su parte, la *integración* se basó, y continúa sustentándose, en unos principios y fundamentos que buscan básicamente la normalización, esto es, el acercamiento de la vida a una condiciones lo más normales posibles; con una concentración fuerte en los derechos humanos; en el sujeto –desde sus dificultades-, en cómo él logra integrarse al medio,

cómo normaliza los comportamientos y actitudes para integrarse y socializarse. Práctica educativa y de formación de sujetos en la que se combinan formas anatomo-políticas y biopolíticas del ejercicio del biopoder. Integración, adaptaciones curriculares, educación para todos, necesidades educativas especiales, empezarán a constituirse en las condiciones que darán posibilidad a discursos de la inclusión como los que se escuchan hoy.

Por otro lado, la *inclusión* tiene mayor concentración en los medios, en el ambiente, en los apoyos que este provee y no tanto en el sujeto. Se habla ahora de orientaciones educativas para poblaciones vulnerables; es un discurso con sustento en el despliegue de la concepción de desarrollo humano, que se visibiliza en la implantación de políticas de inclusión social y en una reactivación de la perspectiva de los derechos humanos; idea que ha logrado establecer relación con los diversos niveles de formación, inclusive con los que se han denominado *formación para el trabajo o formación en competencias laborales*.

Ahora bien, las principales ideas y proyecciones de trabajo en el sector educativo para con las personas que difieren de los estándares de normalidad de la mayoría, que en adelante tendrán los países Iberoamericanos y en particular Colombia, tienen que ver con cuatro documentos internacionales que durante este período sentarán las bases para hablar de integración, inclusión y que posteriormente, de acuerdo a sus grados y tipos de apropiación, tendrán efectos en gran parte de la política educativa. Dichos documentos son:

- El Informe Warnock (1978), presentado por la Comisión de Investigación sobre la Educación de Niños y Discapacitados Jóvenes en Londres, a la cabeza de Helen Mary Warnock (miembro de la Academia Británica, filósofa británica especializada en filosofía moral, filosofía de la educación y filosofía de la mente, estudiosa del existencialismo) y titulado *Necesidades Especiales*; presentaba los resultados de una vasta investigación llevada a cabo en Inglaterra, Escocia y Gales – principalmente-, pero que extendió sus indagaciones y visitas hasta Estados Unidos de América, Canadá, Dinamarca, Suecia, Holanda y Alemania Occidental; esta exploración buscaba fundamentalmente llegar a la formulación de una serie de recomendaciones para el desarrollo futuro de la educación especial, entre las que se pueden destacar las siguientes:

El *servicio de la educación especial* será una modalidad que en algún momento de la vida escolar va a requerir *cualquier niño; eliminar las categorizaciones, clasificaciones, agrupaciones o separaciones* de los estudiantes con alguna discapacidad; el término “niños con dificultades de aprendizaje” debe tener un uso más amplio designando con él tanto a niños del sistema regular como a los que sean atendidos por la educación especial; *las escuelas especiales o centros de educación especial deben continuar funcionando* para la atención de menores con discapacidades complejas; *los demás niños deben ser integrados a la escuela regular*; incorporar un *concepto más amplio* que permita describir a un determinado grupo de niños que requieren de los servicios especiales como: aquellos con dificultades significativas en el aprendizaje, o con trastornos emocionales o de comportamiento, así como aquellos con discapacidades de la mente o el cuerpo.

- *La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* - Jomtien, Tailandia – 1990. Este documento reconoce como de *vital importancia la educación básica para el progreso social*, constituyéndose en una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica y establece *un lugar de gran importancia para la educación en la política de desarrollo humano*. Sus efectos se han hecho sentir en acciones como: universalización de la enseñanza primaria, la erradicación del analfabetismo en adultos, el mejoramiento de la calidad en la educación básica y a *poner en funcionamiento medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos*. Es tal vez esta última acción la que más ha servido para catapultar la modalidad de atención en integración para poblaciones con algún tipo de discapacidad y se evidencia en el documento que a continuación se detalla.

- *La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* - Salamanca, España, 1994. A través de este evento y del documento que resultó del mismo se buscaba básicamente promover el objetivo de la Educación para Todos, a través del examen de la política en función de la *educación integradora, la capacitación a escuelas para la atención a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades*

educativas especiales. Se encuentran en este documento enunciados importantes que se constituirán en el piso de posibilidad para lo que después se empezarán a denominar las políticas de inclusión:

“Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir *“escuelas para todos”* esto es, instituciones *que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual*. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para *lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa*. Las *prestaciones educativas especiales* - problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur - no pueden progresar aisladamente, sino que *deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas*. Requieren una *reforma considerable de la escuela ordinaria*.³⁶

- *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Presidido por Jacques Delors – 1996. Este documento, más amplio y general que el anterior, dentro de sus planteamientos deja entrever una forma de reactivación de los derechos humanos, pero pensados ahora en función de unos discursos de paz y justicia que han puesto como ideales las democracias más recientes en Latinoamérica, algunos de sus interesantes enunciados son:

“... la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social... función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades... como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendiones, las opresiones, las guerras, etc. ...La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación...”³⁷ (pp. 7-8)

36. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad - Salamanca, España, 1994. Págs. 3 y 4. (cursivas de la autora)

37. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Presidido por Jacques Delors – 1996. (cursivas de la autora)

Ahora bien, para el caso de la política educativa colombiana, puede decirse que la década del 70 y una parte de la del 80 no tuvieron mayor significación ni movimientos importantes, simplemente se expidieron normas dando continuidad al funcionamiento de algunas instituciones ya conformadas como el INCI³⁸ o reglamentando algunos apartados de leyes expedidas para grupos de población particulares, como es el caso de las comunidades indígenas³⁹ o decretos con algunos requerimientos particulares a nivel curricular, como eximir de cursos de idiomas extranjeros a los estudiantes con necesidades educativas especiales⁴⁰ o con algunas modificaciones en cuanto al nombramiento de profesores para educación especial en sectores alejados y de difícil acceso en el país⁴¹ o con algunas reglamentaciones particulares en cuanto a la modificación en el cobro de las matrículas⁴².

Se destaca el Decreto 2230 de 1986, por el cual se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborigen que sería un organismo que, entre otras funciones, asesoraría al Gobierno Nacional en aspectos de investigación, formulación de políticas, enseñanza, difusión y uso y conservación de las lenguas indígenas y criollas⁴³. Igualmente los Decretos 0428 y 1895 del mismo año por medio de los cuales, respectivamente, se establece el Plan de estudios para la educación básica de adultos y se reglamenta un artículo de la Ley 20 del 82 regulando un fondo especial del SENA para la capacitación de menores trabajadores, entre los que se incluyen aquellos que presenten algún tipo de incapacidad física o minusvalía⁴⁴.

38. Decreto Número 0932 de 1977 (mayo 2) por el cual se modifican los Estatutos del Instituto Nacional para Ciegos. INCI Decreto Número 0577 de 1978 (abril 4) por el cual se modifican los estatutos del Instituto Nacional para Ciegos, INCI.

39. Decreto Número 1142 de 1978 (junio 19) por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas

40. Decreto Número 34 de 1980 (enero 11) por el cual se eximen de cursar idiomas extranjeros a alumnos de Educación Especial. Publicado en *Diario Oficial* 35449 lunes 4 de febrero de 1980.

41. Decreto Número 85 de 1980 (enero 23) por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto extraordinario 2277 de 1979. Publicado en: *Diario Oficial* miércoles 27 de febrero de 1980.

42. Decreto Número 3486 de 1981 (diciembre 9) por el cual se establece el régimen de matrículas y pensiones, becas, Juntas Reguladoras de Matrículas y Pensiones y otras variables de costos en los establecimientos educativos no oficiales de los niveles preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional y educación especial, y se dictan otras disposiciones.

43. Decreto Número 2230 de 1986 (julio 14) por el cual se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborigen.

44. Decreto Número 0428 de 1986 (febrero 7) Por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Básica Primaria de Adultos y Decreto Número 1895 de 1986 (junio 13) por el cual se reglamenta el artículo 20 de la Ley 20 de 1982, que regula el Fondo Especial de Capacitación de los trabajadores menores de dieciocho (18) años de edad, por parte del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.

Será la década del 90 y con ella la Ley General de Educación o ley 115 de 1994 la que posibilitará reconocer varios aspectos que aportarán para el mapeo que se realiza aquí. Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, la educación se reconoce como un derecho de las personas "y un servicio público que tiene una función social... que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura" y que forma "en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente"⁴⁵.

De acuerdo a lo anterior, la Ley General de Educación Colombiana (Ley 115), en el Título III de *Modalidades de Atención educativa a poblaciones*, desarrolla cinco apartados dirigidos a la educación de: personas con limitaciones y capacidades excepcionales; adultos; grupos étnicos; campesinos y rehabilitación social. Respecto del primero dice que esta educación es para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, pertenece al servicio público educativo y busca la integración académica y social de los educandos, para lo cual se pondrán a funcionar programas de apoyo pedagógico, a través de aulas especializadas⁴⁶.

En cuando a la educación para adultos, especifica que es la ofrecida a personas en edad relativamente mayor a la aceptada en la educación formal, personas que desean suplir y complementar la formación o también a quienes deben validar sus estudios; esta modalidad se desarrollará a través de educación a distancia y semipresencial. Además se fomentará la educación no formal para este grupo de personas⁴⁷. Por otro lado, sobre los grupos étnicos, dice que son grupos o comunidades que poseen lengua, cultura y tradiciones propias y autóctonas, en ese sentido, la etnoeducación, además de estar orientada por el objeto, principios y fines generales de la educación colombiana, debe incluir las particularidades sociales que caracterizan a dichos grupos. En Colombia se han identificado como grupos étnicos los pueblos indígenas, las comunidades negras, afrocolombianas, raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y el pueblo Rom o Gitano⁴⁸.

45. Constitución Política de 1991. Artículo 67.

46. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Título III. Capítulo I. Arts. 46 – 49.

47. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Título III. Capítulo I. Arts. 50 – 54.

48. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Título III. Capítulo I. Arts. 55 – 63.

La educación campesina y rural, por su parte, comprende las modalidades formal, no formal (ahora educación para el trabajo y desarrollo humano) e informal y comprenderá básicamente formación básica en actividades agropecuarias, pesqueras, forestales, etc.⁴⁹ Finalmente, en el apartado de educación para la rehabilitación social, esta es caracterizada como aquella que comprende programas educativos ofrecidos a personas que presentan comportamientos individuales y sociales que les exigen procesos educativos para reincorporarse a la sociedad.⁵⁰

Serán todas estas normativas, sus formas de concebir al otro, las alternativas de educación y formación que proponen y ponen a funcionar, los elementos que irán constituyéndose en las condiciones de posibilidad para lo que vendrá a ser el inicio de una campaña y despliegue de la estrategia de la inclusión social y educativa para poblaciones vulnerables. Es este momento el del giro, el de descentramiento de la mirada y cambio de interés, pero ello no quiere decir que hoy se estén viviendo en Colombia procesos de inclusión definitivos, totales, únicos. Al contrario, prácticas propias de la integración aun conviven y se disputan el terreno con la nascente idea de la inclusión. Podría decirse que estos dos momentos o formas de biopoder aún están presentes con prácticas antomo-políticas como biopolíticas.

Reto y apuesta: *la diferencia*

Con el trazado del mapa que se acabó de hacer, se muestran las distintas formas de visibilidad y de normatividad que ha tenido en Colombia la diferencia, por lo menos desde la política educativa en el siglo XX. Es un primer acercamiento que posibilita decir que las poblaciones que salen del rango de lo establecido como normal en cada período, han estado en la mira de la educación desde perspectivas que establecen sesgo y marginalidad; miradas y formas de decir que han pretendido situar a los sujetos en prácticas de reeducación que buscaban integrar lo anormal a la sociedad porque se necesitaba de ellos para cumplir estrategias de desarrollo, modernización, civilidad, progreso y productividad.

Formas de hacer, visibles en primera instancia en la escuela, pero que poco a poco se han ido extendiendo al grueso de las acciones

49. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Título III. Capítulo I. Arts. 55 – 63.

50. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Título III. Capítulo I. Arts. 68 – 71.

de la sociedad colombiana que no dan cuenta de una *diferencia* asumida como acontecimiento, pues se le continúa situando del lado de la representación, la analogía, la oposición, el antagonismo, la contradicción o la semejanza. No una diferencia como forma de pensamiento inmanente al sujeto –a cualquier sujeto–; sino leída como necesidad de completud.

Igualmente, este mapeo ha posibilitado mostrar las formas de *institucionalización* que se han venido configurando, en el medio colombiano, en torno de la educación de poblaciones diferenciales. Estas se conforman a partir de dos preguntas suscitadas por estos grupos de población: la primera por *lo que se sabe* acerca de ellos; la segunda, cuestiona acerca de *lo que se puede* hacer con ellos. La forma en que se han resuelto estas cuestiones da cuenta de la creación de una serie de saberes, profesiones, cargos, especialistas; pero además de categorías o formas de nombrar que varían de acuerdo a la gradación que socialmente se establece en cada momento de la anormalidad y por supuesto también de la concreción en una serie de instituciones especializadas en la atención de estos grupos y sus características muy particulares.

Es justamente desde esas formas (series) de *institucionalización*: saberes (profesiones), prácticas (instituciones) y sujetos (maneras de nombrar), que se integran unas relaciones de fuerza (formas de gubernamentalidad) y unos modos de educar y tratar a estos grupos de población. Esta institucionalización de un ejercicio de gobierno se convierte en un instrumento de poder que se encontrará con formas de despliegue del saber, integración que, en últimas terminará asignando un lugar, unas maneras de entender, ser y hacer particulares en torno a la diferencia. Unas veces ejercicio anatomo-político, pero en la mayoría de las oportunidades en convivencia lo anatomo-político con el ejercicio biopolítico.

Ahora bien, de acuerdo a lo antes dicho, si se logra asumir la diferencia desde relaciones diferenciales, necesariamente en el ámbito educativo se podrán lograr afecciones que aumenten la potencia de obrar y comprender. Obrar y comprender desde cada uno; obrar y comprender desde los grupos. No es tanto la necesidad de sensibilización ante la diferencia, ni del respeto a las diferencias, sino del obrar y el comprender; de lo que se hace, de lo que se sabe, de la forma como se mire y se asuma esa *diferencia*.

Es necesario hacer efectivo lo que ha venido quedándose en el papel: *el reconocimiento a la diferencia*. El enunciado está planteado, el acuerdo en torno a su cumplimiento no tiene discusión, pero el siguiente paso es hacerlo efectivo en las prácticas: desde la elaboración de políticas educativas hasta en el día a día de los procesos educativos, para que en la generalidad –o en el afán de homogenizar- no termine perdiéndose la pluralidad.

Se hace preciso que las escuelas sigan replanteando algunas de sus prácticas, una mirada hacia dentro para graduar la inflexibilidad de algunos procesos llevados a cabo en las instituciones escolares posibilitaría la educación plural. Escuelas que den respuestas diferenciadas en cuanto a adecuaciones y pertinencia del currículo; en lo referente a la evaluación que, en lugar de ser generalizada, logre adecuarse a los estudiantes: una escuela con programas de refuerzo y apoyo; pensar las estrategias pedagógicas para no caer en prácticas repetitivas, que no avancen, pero que tampoco promuevan automáticamente, por conveniencia, por pesar o por obligatoriedad de una norma.

Tal vez es este el momento, ya hay condiciones de posibilidad para que se pueda hablar de una educación para la diferencia y en la diferencia: ya se han escrito, defendido y promovido documentos de defensa de los derechos y el apoyo para la inclusión educativa y social, es hora de llevarlo a efecto. Por ejemplo, en cuanto al incremento de oportunidades y de atención educativa, pero tendrían que ser unas oportunidades reales donde se den las mismas posibilidades de acceso, permanencia, ascenso, graduación, a todos. Y además oportunidades de inclusión que no nieguen la pluralidad en las formas de acceso al mundo y de conocimiento de él.

Por supuesto todas las acciones que se lleven a cabo tendrán que ver con las formas de visibilidad y decibilidad de la diferencia, sólo el lugar desde el cual se les mire, la perspectiva desde la cual se hable de ellos, de sus posibilidades, de sus alcances pondrán los límites, los limitantes o los alcances de estos grupos de población.

Referencias bibliográficas

Congreso de Colombia. *Constitución Política de 1991*. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1999). Gubernamentalidad. En: *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales. Vol. III. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2000). *Los Anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *Historia de la Sexualidad. Volumen 1 - La Voluntad de Saber*. México: Siglo XXI editores.

Unesco. (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Presidido por Jacques Delors. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1903). Ley 39 de 1903 (26 de octubre) Sobre Instrucción Pública. Publicada por el Diario Oficial 11,931 viernes 30 de octubre de 1903.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1904). Decreto Número 491 de 1904 (3 de junio) *por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública*. Publicado por el *Diario Oficial* 12,122 jueves 14 de julio de 1904.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1926). Ley 1926 0012 (septiembre 25) *“Sobre enseñanza de la higiene, saneamiento de los puertos marítimos, fluviales y terrestres y de las principales ciudades de la República”*. Publicada por el *Diario oficial* 20307 lunes 27 de septiembre de 1926.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1928). Ley 86 de 1928. *“sobre academias nacionales, sociedad geográfica y otras disposiciones sobre instrucción pública”*. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103002_archivo_.pdf

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1930). Decreto 1790 de 1930, por el cual se reglamentan los artículos 4º, 5º, 6º, 7º, y 8 de la ley 56 de 1927, sobre mínimo de educación obligatoria. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102963_archivo_.pdf

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1931). Ley 54 de 1931. “por la cual se crean algunos orfanatos, escuelas de artes y oficios, secciones de policía colonizadora y se dan facultades al gobierno para organizar aduanas en las regiones amazónicas”. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-103007_archivo_.pdf

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1936). Ley 32 DE 1936 (febrero 20) “sobre igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación” Publicado en *Diario Oficial* 23127 Bogotá, jueves 5 de marzo de 1936.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1946). Ley 83 de 1946. Publicada en *Diario Oficial* No. 26.363, de 24 de febrero de 1947.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1958). - Oficina de Planeación. Informe del Proyecto para el I Plan Quinquenal. Tomo I. Bogotá. 1958.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1968). Decreto 3157 de 1968 *por el cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se estructura el sector educativo de la Nación*. Publicado en *Diario Oficial* 32697 miércoles 29 de enero de 1969.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1973). Decreto 2499 de 1973, *por el cual se establecen unos cursos de capacitación*. Publicado en *Diario Oficial* 34110 viernes 28 de junio de 1974.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1974). Decreto 1038 de 1974, *por el cual se establecen unos cursos de capacitación*. Publicado en *Diario Oficial* 34110 viernes 28 de junio de 1974.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1976). Decreto 088 de 1976 *por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional*. Publicado en *Diario Oficial* 34495 lunes de febrero de 1976

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1977). Decreto 0932 de 1977 (mayo 2) *por el cual se modifican los Estatutos del Instituto Nacional para Ciegos - INCI*

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1978). Decreto 0577 de 1978 (abril 4) *por el cual se modifican los estatutos del Instituto Nacional para Ciegos - INCI*.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1978). Decreto 1142 de 1978 (junio 19) *por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas*

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1980). Decreto 34 de 1980 (enero 11) *por el cual se eximen de cursar idiomas extranjeros a alumnos de Educación Especial*. Publicado en *Diario Oficial* 35449 lunes 4 de febrero de 1980.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1980) Decreto 85 de 1980 (enero 23) *por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto extraordinario 2277 de 1979*. Publicado en: *Diario Oficial* miércoles 27 de febrero de 1980.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1981). Decreto 3486 de 1981 (diciembre 9) *por el cual se establece el régimen de matrículas y pensiones, becas, Juntas Reguladoras de Matrículas y Pensiones y otras variables de costos en los establecimientos educativos no oficiales de los niveles preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional y educación especial, y se dictan otras disposiciones*.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1986). Decreto 2230 de 1986 (julio 14) *por el cual se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborigen*.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1986). Decreto 0428 de 1986 (febrero 7) *Por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Básica Primaria de Adultos*

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1986). Decreto 1895 de 1986 (junio 13) *por el cual se reglamenta el artículo 20 de la Ley 20 de 1982, que regula el Fondo Especial de Capacitación de los trabajadores menores de dieciocho (18) años de edad, por parte del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA*.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1994). *Ley 115. General de Educación* de febrero 8 de 1994. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-90668.html>

Pardo, J.L. (1990). *Deleuze: Violentar el pensamiento*. Madrid: Editorial Cincel.

Unesco. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: *Acceso y Calidad* – Salamanca: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

Zourabichvili, F. (2004). *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

Estado del arte de la investigación “inclusión del componente pedagógico, desde lo crítico, en los principios de la ética de mínimos y máximos de Adela Cortina en la categoría ciudadanía”

Álvaro Hernández Acevedo ¹

Recibido: 14-03-2017

Aceptado: 07-04-2017

RESUMEN

Este trabajo muestra una aproximación al estado del arte de la investigación acerca de la formación en ciudadanía, partiendo de la inclusión del componente pedagógico, desde lo crítico, a las distintas formas políticas educativas de ser y generar ciudadanos de y para el mundo. Se parte de la comprensión de las múltiples acepciones que se han venido estableciendo acerca de ciudadanía, su relación con las dimensiones humanas, especialmente lo político, económico, social y cultural. En este contexto, se plantea la función de la pedagogía en el cómo, qué y para qué integrar el aula, las experiencias vitales y la teoría que incluyen el ser ciudadano, además que las relaciones que se establecen para lograr una mentalidad ciudadana, crítica y emancipadora de los sistemas hegemónicos.

Palabras clave: ciudadanía, modos de ciudadanía, educación y pedagogía para la ciudadanía, inclusión, pedagogía crítica.

1. Licenciado en Filosofía Pura de la Universidad Santo Tomás, Teólogo del Convento Santo Domingo. Especialista en Pedagogía para la Educación Superior, Universidad Santo Tomás. Maestrante en Pedagogía, Universidad Santo Tomás, Tunja.
Correo electrónico: alvaro.hernandez@usantoto.edu.co
ORCID: 0000-0002-2111-4467

State of the art of the research "inclusion of the pedagogical component, from the criticism in the principles of minimum and maximum ethics by Adela Cortina in the citizenship category"

ABSTRACT

This paper aims to show an approximation to the state of the art of research on training in citizenship, based on the inclusion of the educational component, from the critical thought, the various educational policies and generate ways of being citizens and the world. It is part of the understanding of the multiple meanings that have been setting about citizenship, their relationship to human dimensions, especially the political, economic, social and cultural. In this context, the role of pedagogy in arises how, why and what to integrate the classroom, life experiences and theory including being a citizen , in addition to the relationships established to achieve a civic -minded , critical and emancipation of hegemonic systems.

Keywords: Citizenship, ways of citizenship education and education for citizenship, inclusion, critical pedagogy.

*"Ojalá que de niños nos enseñaran
para luchar por ideales y no por calificaciones.
Así de adultos, trabajaríamos por sueños
y no por quincenas"*
Anónimo

Introducción

Este trabajo intenta mostrar las condiciones de las investigaciones acerca de la relación que se puede establecer entre pedagogía crítica, formación en ciudadanía y los aportes teóricos de filósofos que se han preocupado por la ciudadanía como un estilo de vida, y como

una categoría esencial, que incluye dimensiones como lo político, lo educativo, lo social y lo cultural mediadas por lo ético. En este sentido, en el marco de la investigación del autor, sirve como marco de comprensión para la inclusión de lo pedagógico, desde la perspectiva crítica, guiado por Peter McLaren y Henry A. Giroux, a los principios de una ética mínima establecidos por Adela Cortina aplicados a la formación en ciudadanía.

La formación en ciudadanía es una preocupación sentida por todas las instituciones educativas, estatales y de la sociedad civil, ya que se viene comprendiendo que la participación activa, la deliberación entre los individuos, el disenso y el consenso, el compromiso por las decisiones consensuadas, el respeto absoluto por el otro, la defensa, promoción y protección de los derechos, en aras de lograr estrategias, mecanismos y proyectos para lograr un entorno de justicia social y desarrollo sostenible, son dones y tareas para lograr una sociedad democrática, ciudadana, cuyos imaginarios están marcados entre lo global y lo local, de tal forma que los miembros asumen un estilo de vida donde hacen una lectura crítica de su realidad, se hallan “emancipados” de los sistemas hegemónicos y totalitarios de la actualidad.

En 1990 en Barcelona se realizó el primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, donde se estableció que una ciudad era educadora en sí misma, ya que en ella se desenvuelven todos los criterios, principios y valores que llevan a la consolidación de una democracia donde la pedagogía, la información, la participación política y las relaciones personales son esenciales para la construcción de ciudadanía. Así lo afirma Jaume Trilla Bermett:

El concepto de Ciudad Educadora acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales. La ciudad educativa es un entramado de instituciones y lugares educativos. Los nudos más estables y obvios de esta trama están constituidos por las instituciones formales de educación (escuelas, universidades, etc.). Pero coexisten con ellas, por un lado, todo el conjunto de intervenciones educativas no formales (organizadas a partir de objetivos explícitos de formación o enseñanza, pero fuera del sistema de la enseñanza reglada: educación en el tiempo libre, auto-escuelas, etc.), y, por otro lado, el difuso y penetrante conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc., etc.). Quizás el medio urbano sea precisamente el mejor

ejemplo de las constantes interacciones entre estos modos de educación (Citado por Cabezudo, 2006).

De ahí que la relación entre pedagogía, ciudadanía y sociedad son categorías básicas para consolidar una verdadera, plena y justa democracia. Por esta razón, es vital realizar un recorrido acerca de las investigaciones que se han desarrollado en el contexto de la pedagogía crítica para la formación en ciudadanía, como es el caso de la pedagogía de *Educación en la Calle* con jóvenes del Distrito de Aguablanca en Cali (2010), cuya pregunta problémica fue ¿Qué construcción de sentidos sobre ciudadanía desarrollan jóvenes hombres y mujeres del Distrito de Aguablanca de Cali, que han participado en un proceso de *Educación en la Calle* y cómo éste ha influido en su constitución como sujetos sociales y políticos? Esta investigación llegó a concluir que en la formación de ciudadanos se entrelazan posibilidades, sensibilidades, diferencias, narrativas, vitalidades, exclusiones e inclusiones en las experiencias, lo cual ha generado encrucijadas en la mentalidad juvenil, aunque responde a lo que se podría entender, en términos de Kymlicka, como una ciudadanía diferenciada, esto es la "adopción de derechos poliétnicos, de representación o de autogobierno específicos en función del grupo" (1996, p. 241). Además, la pedagogía (Valencia & Giraldo, 2005) es esencial para la integración del aula con la vida cotidiana para ser proyectivos, incluyentes y comprometidos para lograr una sociedad democrática y ciudadana.

En el contexto inmediato de Tunja, haciendo un mapeo se encontró que ya en 1997 se iniciaron proyectos de formación de parte de la sociedad civil, como tal es el caso de la corporación Amor a Tunja, conformada alrededor de 90 mujeres que presentaron un proyecto de Fortalecimiento de la Cultura Ciudadana, en el que desarrollaron diferentes temáticas como Ornato y Embellecimiento, Ecología, Educación del Tránsito, Arte y Turismo, Escuela de Formación de Líderes, Redacción y Publicidad, Identidad Tunjana, Valores Cívicos y Sociales, y Estrategias Educativas, evidenciando la visión multifacética de la comprensión de la ciudadanía, evidenciando que la ciudadanía como un estilo de vida sólo es posible en la interacción de todas las dimensiones del ser humano en relación con el otro.

Este trabajo tuvo como objetivo "crear en los ciudadanos tunjanos una verdadera conciencia de amor y civismo por la ciudad, propiciando ambientes y metodologías educativas para trabajar en acción comunitaria

en proyectos, planes, programas y actividades que estimulen el desarrollo, progreso y adelanto de Tunja” (1997). Iniciativas como estas se realizaron a partir de la elaboración, análisis y divulgación de libros, folletos, mapas y cartillas cívicas y turísticas, programas de sensibilización dentro de la ciudadanía, elaboración de publicidad educativa en torno a la ciudad, conformación de una escuela de líderes cívicos con espacios concretos para ejercer el liderazgo, y la realización de foros, conferencias, talleres y encuentros para fortalecer la cultura ciudadana, la cual, como lo anota Camps, sigue convirtiéndose en tarea del pensamiento práctico de la filosofía política y especialmente de la mentalidad liberal que “no ha sabido ir más allá de una concepción excesivamente jurídica y formal de ciudadanía” (2010, p. 9).

Además, era necesario mejorar los parques existentes en la ciudad y crear brigadas de cultura en las juntas de acción comunal. Estas acciones nacieron luego de la reflexión conjunta entre los diferentes centros de educación, sociedad civil y la participación del Estado, evidenciando lo que se ha venido demostrando hasta el momento, la necesidad de la intervención de las diferentes dimensiones humanas, aunque se denota la falta de la inclusión de propuestas venidas de la pedagogía que interiorizan la vida cotidiana con el aula, a lo que pretende desarrollar este trabajo de investigación, pretendiendo que el aprendizaje construido en el aula sea el eje articulador de una mentalidad ciudadana crítica y emancipada de los estereotipos culturales y sistemas hegemónicos que forman ciudadanos negados en sus derechos básicos.

Para ello, es necesaria la vinculación de todos los agentes tanto del acto educativo como de la sociedad en general de tal manera que puedan hablar, ser escuchados, generar relatos venidos de la memoria y la narrativa, como es el caso de las políticas educativas expresadas en el diseño curricular de construcción de ciudadanía de la región de La Plata en Argentina (2008).

Ciudadanías y pedagogía

Al respecto, Wilson Muñoz en su trabajo “La ciudadanía pedagógica, una reflexión de ciudadanía democrática desde el proceso educativo” (2005) demostró que, a lo largo de la historia de Chile, se han formado ciudadanos negados en sus derechos y en su capacidad de participación

activa. Explicó la necesidad de concebir al maestro como un sujeto político (Freire) que forma ciudadanos; además que, si niega la participación activa de sus estudiantes y no genera espacios de formación ciudadana, niega su esencia como pedagogo. Concluye, por tanto, que la ciudadanía neoliberal ha generado la exclusión de la mayoría de los individuos, convirtiéndolos en ciudadanos de segunda categoría, y que Chile ha asumido una pedagogía social que tiene como objetivo ser una "disciplina que tiene por objetivo el conjunto de acciones educativas no formales orientadas al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos (ciudadanía y democracia participativa) y colectivos que viven algún tipo de situación conflictiva en su entorno social (Ascensio, 1999 citado por Muñoz, 2005, p. 77), aunque esta política educativa ha generado ciudadanos imaginarios, en palabras de Saavedra (2002).

Así, uno de los retos más importantes de la educación y la pedagogía es establecer políticas, mecanismos y estrategias para unir las brechas establecidas entre las formas de educar a nuestros estudiantes con los nuevos retos que se presentan para desarrollar una sociedad de ciudadanos de primera en una sociedad verdaderamente democrática. En este sentido, se entiende lo que Fajardo (2016) plantea de generar en el aula espacios y ambientes democráticos para analizar la sociedad y sus contextos desde la reflexión filosófica política, formándolos en capacidades y habilidades sociales, valores cívicos y convivencia ciudadana desde la justicia social, la verdad, la participación, el respeto por el otro y la valoración de la propia realidad individual. De ahí que la pedagogía, bajo estos principios, forma sujetos ciudadanos que respetan los derechos del otro y de lo otro.

En este estado de la cuestión se plantearon algunas categorías que indicaran el proceso investigativo acerca de esta temática, entre las cuales se establecieron pedagogía crítica, ciudadanía, formación ciudadana, Adela Cortina, Peter McLaren, Henry A. Giroux, las cuales arrojaron una serie de investigaciones que aludían tangencialmente a la aplicación del componente pedagógico desde lo crítico a los procesos formativos de ciudadanía desde la perspectiva de Adela Cortina. Se evidenció una profusión de artículos, tesis de maestrías y doctorados acerca de ciudadanía vinculados a procesos políticos, la misma conceptualización a lo largo de la historia, las relaciones entre formación, instituciones educativas y currículo en pro de esta categoría, más la inclusión de lo pedagógico crítico, con una lectura de Peter McLaren o de Giroux a la propuesta de Adela Cortina, no se arrojaron ningún resultado, lo que prioriza la necesidad de esta investigación.

Tal es el caso de Cárcamo-Vásquez (2015), quién en su trabajo "Ciudadanía y formación ciudadana", tuvo como objetivo fundamental la comprensión del modo en que influye la formación inicial docente en la configuración de las representaciones sociales que posee el estudiantado que se forma para ser maestro sobre ciudadanía y la formación ciudadana. En su trabajo, realizado mediante un enfoque etnográfico de observación participante, se interesaron por un análisis de las prácticas y experiencias vividas por los futuros maestros que debían abordar los temas de ciudadanía y formación ciudadana; desarrollaron la revisión documental, relatos de docentes, diarios de campo y entrevistas en profundidad para identificar la forma en que se desarrollaban las clases, tomando en consideración elementos como el discurso docente, las metodologías utilizadas, la disposición espacial del estudiantado en ella, así como la participación y el discurso de este en torno a las temáticas abordadas en la asignatura (p. 2).

Los autores establecieron que la formación ciudadana y su manera de concebirla están mediadas por una visión de educación centrada en aspectos técnicos pedagógicos. Así la didáctica es fundamental para reproducir el orden social, lo que confirma que la forma (pedagogía) en que se genera el discurso de la ciudadanía en función de la sociedad, enmarca la tipología de educación que se pretende brindar a la sociedad (discurso político de la educación), sustentando así los sistemas hegemónicos de los que es necesario lograr una emancipación, ya que es vital reconocer la importancia de desnacionalizar el concepto ciudadanía, lo que vincula más dimensiones humanas que van desde la objetiva (existencia de derechos) hasta las subjetivas (acercamiento al ejercicio de derechos), en función de integrar en la escuela la formación de ciudadanos (p. 2). Para los autores y la esencia de la pedagogía crítica es imprescindible la formación ciudadana tanto de maestros como de estudiantes, por lo que es necesario vincular la vida cotidiana en el salón de clases (Hernández 2015, 2016, p.2), para lograr las metas de la formación de ciudadanos:

aportar a construir la paz, fomentar la participación democrática...empoderar a los estudiantes para participar democráticamente en la sociedad y desarrollar las competencias necesarias para el uso constructivo de esta participación (Fajardo, 2016, p.93).

En su trabajo, Cárcamo-Vásquez, desarrolla la teoría de las representaciones sociales, basándose en Moscovici (1979), para la

formación en ciudadanía en los futuros maestros, constata que la formación en ciudadanía es vital para lograr una actitud reflexiva y crítica en los estudiantes, tanto de los que tendrán en un futuro como de ellos mismos, de tal forma que sea una realidad esta competencia, y que los valores rescatados para una ciudadanía están la tolerancia, solidaridad, fraternidad, caridad y la compasión.

Ahora bien, ha sido una constante la importancia de plantear algunos referentes conceptuales acerca de ciudadanía, pues a partir de esta postura surgen las múltiples formas pedagógicas y educativas para formar ciudadanos. Este fue el objetivo que Giraldo se planteó en su trabajo "Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida" (2015), quien mediante una revisión documental sobre los enfoques sobre ciudadanía en cuanto evolución, transformación e implicación, y contraste con los debates y cuestionamientos que se hacen en la actualidad, realizó un análisis histórico sobre modelos y enfoques clásicos y modernos acerca de la ciudadanía para esclarecer su origen, desarrollo, sentido profundo y vigencia.

Así, comprendió que la concepción de ciudadanía contemporánea difiere de la clásica, tanto en lo referente a los derechos como en la manifestación de desigualdad, crisis social y emergencia de otros intereses (económicos), que gobiernan las sociedades modernas. Además, el ciudadano es un ser político con una dimensión social y moral, porque la construcción de ciudadanía no es el aprendizaje de normas, sino la realización efectiva de una forma de vida y de convivencia entre los seres humanos en sociedad. Giraldo concluye que la ciudadanía es un concepto en constante construcción evolutiva que obedece a los cambios e intereses histórico-sociales (2015, p. 14), y la apuesta radica en hacerlo relevante y pertinente para un mundo fragmentado y globalizado, y más aún, que lleve a la promoción y fortalecimiento para la democracia, incluyendo categorías como poder, sistemas económicos y perspectivas culturales. Así mismo lo plantea Ramírez (2012), en la necesidad de incluir a todos los agentes en condición igualitaria para eliminar toda exclusión de los menos favorecidos, y se favorece la búsqueda de sujetos responsables e identidades conscientes de su posición en el mundo para actuar en el entorno inmediato humano.

En la revisión trae a colación definiciones contemporáneas como "la ciudadanía supone y representa ante todo la plena dotación de derechos que caracteriza al ciudadano en las sociedades democráticas

contemporáneas (Arango, 2006, p. 1). Esta afirmación hace énfasis en realización efectiva de los derechos y no solamente en la promulgación legal. A lo que faltaría, además, el componente pedagógico al discurso formativo de la ciudadanía en todas las dimensiones, lo cual tiene el texto relevancia en esta comprensión de la importancia de la adhesión y el reconocimiento del ciudadano como tal y de la sociedad a éste (Cortina, 1998, p. 25).

Giraldo concluye, además, que es necesaria la formación en ciudadanía para la vivencia plena de los derechos a los que tiene por su misma condición de vivir en un estado democrático, es decir, es una condición y es una tarea de cada individuo, del que la educación adquiere un papel preponderante y la pedagogía una labor incesante de generar mentalidades ciudadanas, en donde la identidad como tal es *conditio sine qua non* para vivir en un ambiente democrático, puesto que, a la hora de comprender y formar en ciudadanía, se deben generar procesos pedagógicos de identidad al territorio, a su historia, y a su sociedad en todas sus dimensiones para exigir el disfrute de los derechos a los que tiene lugar, lo cual permitirá concluir que la ciudadanía no es el aprendizaje mecánico de unas normas (jurídicas, legales y políticas), sino la realización efectiva de una forma de vida y de convivencia entre los seres humanos en sociedad bajo principios de participación y compromiso.

Ciudadanía y pedagogías emancipatorias

En función de estos dos principios, Streck y Zazini (2013), en su trabajo “Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana”, al discutir la pedagogía latinoamericana y la producción de conocimiento, en una perspectiva de superación de colonialidad pedagógica, analizaron las características de las prácticas pedagógicas enmarcadas en la visión emancipatoria en América Latina, influenciadas por Paulo Freire, recuperando los elementos de memoria en torno a la idea de colonialidad, la superación de la misma y la educación, de tal forma que se pueda comprender la necesidad de generar procesos de resistencia ante la colonialidad y enmarcar el valor de la insurgencia en la pedagogía. Es así que concluyeran que es necesario un diálogo horizontal entre conocimientos para buscar metodologías propias, establecer un espacio de resistencia o movimientos de lugares y tiempos diversos, y la importancia de buscar la latinidad negada o aprender en las fronteras.

Para ello es esencial el recurso de la búsqueda de la memoria pedagógica latinoamericana como un proceso abierto para superar la colonialidad desde las insurgencias pedagógicas, lo cual significa anticipar y ensayar las posibilidades endógenas y auténticas, puesto que no se puede seguir estableciendo estándares de poder eurocéntrico y capitalista que impone identidades ajenas al sujeto latinoamericano.

Los autores traen a colación el movimiento de trabajadores rurales Sem Terra (MST) y el Sistema educativo rebelde y autónomo Zapatista (SERAZ), como ejemplos de la comprensión del sujeto político que piensa el sentido del poder en contra de los sistemas totalitarios capitalistas. De ahí la organización de cooperativas y bases de apoyo que crean conciencia social y de construcción de identidad sin mundos preestablecidos (2013, p. 40). En relación con la función de la pedagogía, definen como fundamental la relación dinámica entre lenguaje y realidad en el ejercicio de comprensión del contexto y la práctica, de tal forma que se favorece la variedad de las complejidades y manifestaciones sobre la aprensión de la realidad.

En una pedagogía crítica, la realidad es una creación histórica y cultural, y por ello puede ser transformada por las representaciones ideológicas dadas entre el ser y las condiciones de vida de esa realidad. Esta visión permite la inclusión de nuevas perspectivas y el compromiso de cada estudiante para que hagan una lectura crítica de la realidad y de los mitos de los discursos dominantes que oprimen y excluyen, y así lograr la autenticidad cultural, étnica y política.

La resistencia, por tanto, ante el colonialismo, inicia con un conocimiento desde el entorno propio con una mirada plural e incluyente hacia una corresponsabilidad de construcción de consensos, elemento esencial para desarrollar una pedagogía liberadora, decolonial donde la memoria juega ese papel preponderante, ya que vincula el pasado que proyecta un futuro para realizarlo en el presente. Ahora bien, los autores, siguiendo a Freire, destacan que es necesaria una educación para la decisión, para la política y así, para la transformación y la emergencia de nuevas ideas nacidas de la insurgencia (2013, p. 42), pues sólo así será libertadora en las dinámicas presentes, en los diálogos y en las relaciones horizontales, las cuales generan territorios y lugares de resistencia, en cuanto que establecen relaciones humanas desde lo cotidiano, con la naturaleza y sus recursos que luchan contra los sistemas totalizantes, y así buscar la latinidad y el aprendizaje desde

las fronteras, volviendo a las culturas ancestrales que podrán liberar el pensamiento latinoamericano y definir una ciudadanía de acuerdo con los parámetros endógenos de una región que posee una riqueza merecedora de una seria ecología de saberes, siempre y cuando se enseñe desde la mirada glocal, es decir, a partir de un pensamiento global y una acción local.

Ahora bien, en el proceso de formación de ciudadanía y de sus distintas concepciones, y las maneras de cómo se debe enseñar, se han venido desarrollando el tema de las competencias ciudadanas, apuntando, desde el Ministerio de Educación Nacional, a que el ciudadano sea partícipe, con actitud constructiva y activa en la sociedad, ya que es claro que la ciudadanía va más allá del cumplimiento y ejercicio de los derechos y deberes incluyendo así la participación activa en la comunidad, el conocimiento de su entorno social y político, su reflexión crítica sobre los problemas de su ambiente vital, y generador de soluciones posibles a estos mismos problemas (MEN, 2006, p. 149; 2013, p. 2).

En estos documentos oficiales no se hace eco sobre la pregunta por la pedagogía que respondería a los intereses de una sociedad o, más aún, del Estado ni mucho menos en el tipo de ciudadano que se busca para la nación colombiana. por esto Montoya afirma que:

Un país como Colombia, lastrado por altísimos niveles de corrupción, de violencia y de desigualdad social, no debe plantearse como meta únicamente la formación de profesionales con calidad técnica; es fundamental el papel que pueden desempeñar las ciencias humanas y sociales en la construcción de una democracia más justa e incluyente (2011, p.48)

En este marco de comprensión, Magendzo (2007), analizó la relación y sentido del papel de la educación para formar ciudadanos, mediante una revisión documental, concluyendo que dependiendo del valor y concepción que le demos a la democracia, así será nuestra forma de comportamiento ante las distintas formas de ordenamiento social y moral. Entonces, la ciudadanía es una forma de mirar el mundo y lleva un implícito moral en la decisión conceptual ante la democracia (p. 71). El autor, defiende que la democracia deliberativa es un medio que fortalece la ciudadanía, y en la escuela es vital incluir un currículo que llevaría a la

deliberación, desarrollando una pedagogía deliberativa que se nutre de la pedagogía crítica², de la alteridad y de la problematizadora. En este particular, Cortina establece que sigue siendo necesaria la formación en las virtudes (1993, p. 213) y éstas para la democracia, porque sólo en la consecución de hábitos y habilidades para reconocer al otro llevará un autoreconocimiento que posibilita la experiencia en proyecto de una verdadera autonomía que construye comunidades dialógicas comprometidas con un proyecto común.

Este trabajo es de gran importancia para nuestra investigación, puesto que resalta la importancia de la relación que surge al momento de pensar una sociedad democrática basada en actitudes de ciudadanía, en la que verdaderamente el individuo se asuma como ciudadano, sea aceptado por la comunidad, genere disensos y lleguen, en conjunto a consensos con sus correspondientes compromisos de acción pertinente y relevante.

En este sentido, la democracia deliberativa tiene como ejes centrales la autonomía de la persona, la inviolabilidad de la persona y la dignidad de la persona para generar una discusión razonada, respetuosa y abierta al otro, con lo cual se puede llegar a acciones concretas, comprometidas del colectivo. Entonces, siguiendo a Cortina, la autonomía se considera como una categoría esencial como fundamento de deberes universalmente exigibles, y de ahí ser universalmente respetadas (2000, p. 23). En ella se incluyen los principios intersubjetivos, los ideales personales sin limitar el bienestar de otros; de ahí que sea tan importante comprender que en la democracia deliberativa es esencial la convivencia de intereses distintos en un espacio común, donde lo primordial son las razones que sustentan los intereses y no éstos en sí mismos.

En esta misma línea el trabajo cualitativo y cuantitativo de Bedoya – Santana (2003) denominado "Hacia una pedagogía para la ciudadanía", en la que estudiaron los diferentes tópicos relacionados con la ciudadanía y la democracia en los estudiantes de la Universidad Distrital Francisco

2. "La pedagogía crítica comprende el mundo de lo educativo como una empresa que incide en lo político, cultural y social, lo que ha generado que olvide su propia y más genuina misión; a lo que responde con el llamado de atención ante el verdadero papel de la escuela en la sociedad, de ahí que favorezca la reestructuración de los modelos, los procesos educativos y el currículo en todas sus manifestaciones, pues éste debe vincular lo teórico con la práctica, con la vida cotidiana, con los intereses, deseos y anhelos de los agentes del asunto pedagógico. Cuando se hace alusión al cuerpo, se llama la atención a la importancia de lo corporal, es decir, a que actualmente nos hallamos ante una resistencia para aprender porque el estudiante es asumido como un receptor pasivo, y su corporalidad no tiene ninguna participación en el acto pedagógico". (Hernández, 2016, p. 1)

José de Caldas. Las autoras determinaron los conceptos fundamentales de su investigación y los analizaron mediante entrevistas, encuestas y observación participante, los cuales fueron identidad y pertenencia, derechos políticos y sociales, participación, libertad y dignidad, desarrollo humano y responsabilidad humana y colectiva. Entre sus conclusiones establecieron que existe una encrucijada frente a la construcción de ciudadanía en medio de los profesionales en formación, puesto que se evidencia una serie de imaginarios, concepciones, opiniones, actitudes y valores alrededor de la democracia y ciudadanía, lo que lleva a establecer la importancia de asumir posturas pedagógicas claras en pro de formar una ciudadanía que incluya la diversidad, la tolerancia, la alteridad, el respeto absoluto por el otro, la inclusión de todos los integrantes para la construcción de un proyecto común.

Este proyecto parte de la apuesta de Giroux del papel de los profesores como agentes “recuperadores” de su dimensión cívica, reconstruyendo un lenguaje visionario y una filosofía pública que pongan en igualdad la libertad y la vida humana en el centro de los conceptos de democracia y ciudadanía (1988, p. 222), lo que implica una apuesta por reformar tanto el currículo de las facultades de formación de formadores como la más difícil toma de conciencia de aportar por unos procesos pedagógicos que incluyan el aula, la calle y el aura de un mundo para mundializar y no globalizar.

En su postura conceptual se marcaron tendencias como liberalismo, comunitarismo y republicanismo, definiendo que la ciudadanía no es sólo conocimientos, sino una acción social y política de los individuos (p. 26), y que, en el proceso educativo para la ciudadanía, los dispositivos didácticos no se circunscriben sólo a las aulas, sino a la integración de los espacios y actividades académicas de la institución. Además, se deben vincular los procesos cognitivos, comunicativos, emocionales, actitudinales, de acción en conjunto con la imaginación, la voluntad y el deseo hacia lo político y social, para que los individuos entiendan su ser sujetos políticos y sean responsables de sí mismos y de los demás.

Se establece que el aprendizaje basado en problemas (ABP) es un método expedito para desarrollar estos procesos de formación en ciudadanía, porque permite la negociación cultural que implica convivencia de saberes, estilos de aprendizaje, sentidos y percepciones diversas. Así se forma al ciudadano para ser agentes de paz, lo que favorece la relación ciudadanía, posconflicto, reconciliación, justicia y paz.

La construcción de ciudadanía es una tarea multidiversa, que implica la integración de todas las estancias sociales en función de lograr una nación que ha sido afectada por la violencia institucionalizada. Desde la educación, se intenta que en el aula se generen estudiantes y maestros pedagogos (no es un oxímoron esta relación) como sujetos políticos que transformen su entorno vital. Es así que Fernández y Echevarría (1998) se preocuparon por mostrar cómo la búsqueda de una mejor calidad de vida y la construcción de sociedades más democráticas en lo local, regional y nacional, son parte del proceso pedagógico de constitución de la ciudadanía, y cómo esta construcción está inmersa en la tensión cultural entre el cruce de paradigmas para una ciudad golpeada por la violencia, como es el caso de Medellín. En su trabajo "Educación y ciudadanía, notas desde la experiencia de Medellín", se preguntaron ¿Cómo la educación ciudadana aporta al fortalecimiento de las nuevas formas de comprensión de la política, la economía y la vida social influenciados por procesos globalizantes y culturales que llevan a concebir la realidad de modo interdisciplinar, multicultural y multiétnico? (p. 32). Comprendieron que todo proceso pedagógico de formación en ciudadanía está íntimamente ligado a los procesos políticos y culturales del entorno, y que debe estar en consonancia con la perspectiva de ciudadanía del mundo que piensa global y actúa local.

Partiendo de esta visión, concluyeron que la ciudadanía es un estilo de vida que se conquista, se construye en la medida en que el individuo se inserta en una comunidad que lo acepta en la totalidad de su dimensionalidad, se compromete en los proyectos comunes a que llegaron mediante el disenso y consenso, y basados en el respeto y la tolerancia, intentan solucionar los problemas que aquejan al entorno inmediato, desde una mirada global, no globalizada, es decir, bajo un pensamiento glocal (Cortina, 2000, p. 220ss). Así, la ciudad, como escenario público de construcción de imaginarios, ideologías y proyectos, se convierte en educadora que busca una vida digna para todos sus miembros, haciendo realidad lo que Cortina habla de un Estado de Justicia (2010).

Ahora bien, en la formación de ciudadanos se hace evidente la vinculación del tema transnacional, en cuanto que el sujeto se está comprendiendo como un ciudadano del mundo que hace parte activa de la construcción de una sociedad transnacional, con diferentes instituciones y organizaciones, cuya finalidad es el acercamiento del mundo a cada sujeto (Montoya, 2011, p.35). La ciudadanía también

comprende un ejercicio de identidad en medio de una sociedad cambiante por los diversos procesos culturales, demográficos, políticos, sociales y económicos, como fue el caso de la planeación del desarrollo y las veedurías ciudadanas que han dado resultado, a la hora de generar espacios de participación ciudadana, lo cual ha sido producto de la aplicación de procesos educativos y pedagógicos en ciudadanía, lo que implica que no puede seguirse basándose en conceptos estáticos y cerrados que redundan en nacionalismos que, llevados al extremo, pueden generar sistemas opresores, violentos y transgresores de la misma humanidad.

Ciudadanos formados para el mundo

Unido a estos problemas que se han venido desarrollando, a lo largo de este trabajo, en la actualidad es vital integral el tema de la migración a la hora de comprender la ciudadanía en el sentido de ser ciudadanos del mundo, y así mismo, el papel de la educación y la pedagogía crítica. Por eso Muñoz (2005) afirmaba que los procesos migratorios han posibilitado una resignificación del término ciudadano en relación con la posición de éste frente a su situación política mundial, y que debe ser considerado como un sujeto en una aldea global donde la tecnología, los alcances del poder de la información, y la intercomunicación de idiomas, costumbres e idiosincrasias que plantea McLuhan (2005). Y la pedagogía debe generar procesos de participación en medio de las aulas para que asuman su papel político en medio de las sociedades, no en una cuestión de libros como lo afirmaría Castoriadis (1998, p. 123).

Es una condición que se conciben como sujetos libres, crítico y reflexivos, conscientes de sus derechos, capaces de poner en juego sus intereses y sus demandas y dispuestos a ejercer influencia en las decisiones públicas (p. 78). En este horizonte, el docente debe ser ciudadano que pone su labor al servicio de la persona y no de los poderes fácticos de turno. Así pues, la ciudadanía democrática ejercida por el docente debe superar por un lado la “involución política del ciudadano” (Saavedra, 2002), es decir, recuperar sus derechos negados por el neoliberalismo y superar la crisis de ciudadanía negada en las aulas contemporáneas. Llega a una conclusión importante, citando a Giroux, en que el docente debe ser un intelectual público que afronte el mundo abordando los problemas con seriedad. Así la cuestión del aprendizaje

se vincula con formas de activismo que aumentan la posibilidad de una vida democrática (1994).

Por tanto, se ha podido describir los diversos trabajos realizados acerca de la relación entre pedagogía y ciudadanía, encontrándose que no aparece este binomio, como sí aparecen la ciudadanía unida a categorías como formación, educación, integración. En la presentación de las diversas pedagogías, algunas la presentan como una meta a la que se podrá llegar, adjunta a otras metas como integralidad y humanización del entorno social. Además, se evidencia la importancia, tanto de la comprensión como de la misma formación en ciudadanía en la escuela, aunque no se hace evidente la íntima relación existente entre la práctica pedagógica y la ciudadanía, lo que será nuestro aporte desde nuestra investigación, bajo la perspectiva de la pedagogía crítica y la lente conceptual de Adela Cortina sobre ser ciudadanos de y para el mundo. Se destaca la importancia del tema en las diversas ciencias sociales y humanas, dada su condición de ser una categoría integradora e interdisciplinar, y debido a sus implicaciones políticas, culturales y económicas (Giraldo-Zuluaga, 2015, p. 3).

Se reconoce la importancia de la experiencia de la vida cotidiana para lograr una formación en ciudadanía, lo que vincula academia y cotidianidad en las prácticas pedagógicas, de tal manera que cada estudiante podrá problematizar sobre sus propias vivencias, buscarán en comunidad soluciones prácticas a las que se podrán comprometer, entendiendo así que podrán formar parte activa de los proyectos de la sociedad, dejando de lado la condición de ciudadanos pasivos, y generar un pensamiento autónomo, creativo y crítico ante los problemas tanto de orden local como de orden global.

En la formación en ciudadanía es necesario tener presentes temas como el cuidado del medio ambiente, dar oportunidades para la toma de decisiones, tomar parte de una acción prosocial, forjar habilidades en resolución de conflictos y generar espacios en que se pueda hacer frente a la injusticia (Cárcamo-Vásquez, 2015, p. 3). Para que esto sea una realidad, los futuros docentes deben, en sus primeras fases formativas, reflexionar y trabajar críticamente en estos aspectos para que sus próximos estudiantes comprendan los diferentes temas bajo estas premisas que sí forman integralmente a la persona, desde una perspectiva habermasiana en cuanto que lo fáctico es fruto histórico de intervenciones, creencias, discursos y relatos que permiten una emancipación ante los sistemas

hegemónicos y totalitarios que alienan la condición humana en su propio mundo de la vida (Salvat, 2014, p. 96). Unido a ello, y en unas coordenadas de multiculturalismo e interdisciplinariedad, es vital que cada agente del acto pedagógico asuma nuevas posibilidades políticas, incluso en el aula, de acceso a la diferencia y a la experiencia de la tolerancia con los diversos movimientos de diversas naturalezas que promueven la construcción de nuevas subjetividades e identidades dialógicas con el otro y lo otro (Hernández., 2009, p. 129), basados en el respeto al que es diferente, el cual es un sujeto en igualdad de condiciones y posibilidades, y que en el encuentro con éste se genera una lectura polifónica, es decir, a diversas voces, discursos, relatos y memorias. Esto permitirá cuestionar y eliminar los prejuicios para posibilitar la construcción de nuevos contextos que favorezcan la participación ciudadana (Fajardo, 2016, p.96)

Cárcamo-Vásquez plantea que las representaciones sociales son vitales para la formación en ciudadanía, pues son un “corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (Moscovici, 1979, citado por Cárcamo-Vásquez, 2015, p. 17), pues son construidas por la comunidad específica que decodifican sistemas de creencias, valores y estereotipos que orientan el actuar de los sujetos y las formas de relacionarse con el mundo. Así la pedagogía juega un papel preponderante en vista que integra saberes tanto específicos como de las formas de llegar a concretar nuevas ideas en las mentalidades de los estudiantes.

Cárcamo sostiene que en la formación en ciudadanía se pone el acento en la práctica específica referida al método de enseñanza que el profesor puede o debe utilizar, que la ciudadanía se forma desde el aula, de tal manera que los estudiantes aprendan y se sientan incorporados a la sociedad. Estas son sus palabras:

La representación de “persona educada” unida a la idea de educación sustentada en la estandarización, el orden y la reproducción cultural que se aprecia entre quienes estudian para ser maestros y maestras de primaria, se ve reflejada en las concepciones que poseen sobre la ciudadanía (en la que prima la perspectiva política) y en las formas sociales que consideran apropiadas para promoverla (el orden y el respeto), en tanto que competencia social y ciudadana al interior del espacio escolar (Cárcamo-Vásquez, 2015, p. 11).

Por tal razón se puede comprender la distinción que Giraldo y Zuluaga hacen de ciudadanía entre actividad y condición. La primera es heredera de la historia y pensamiento político que la asumen como "estilo de vida" (2015, p. 5), visión ésta que data desde la ilustración en la que los individuos hacen parte de la sociedad si son educados para ser ciudadanos, y en la medida de sus posibilidades (entiéndase capacidades) participan en la vida política. En el caso de la segunda acepción, el individuo tiene la *condición* de ciudadano, gracias a las revoluciones del siglo XVII y el nacimiento de las Repúblicas, en cuanto que *nacen* como ciudadanos, hijos de los Estados Nación basados en principios liberales y cobijados por la ley que los cataloga como verdaderos ciudadanos que construyen "verdades" para liberar las mentalidades con autocrítica y evitar volver al error (Morin, 2015, p.18).

Concluyendo: la ciudadanía como don y tarea

La condición de ser ciudadano comporta la actividad, en cuanto que adhesión y reconocimiento, en palabras de Cortina, "son las dos caras de la moneda que, al menos como pretensión, componen ese concepto de ciudadanía que constituye la razón de ser de la civilidad" (Cortina, 1998, p.25). Desde este sentido, podría parafrasearse que es un don, no de orden divino, sino social que se adquiere mediante un proceso formativo y dialógico entre los diferentes actores que se asumen como individuos autónomos y codependientes con el otro y lo otro, en el que se integra la idea del bien común, de la libertad, de la construcción de sujetos y verdades en contextos de nuevas ideas culturales y perspectivas universalistas. Así lo expresan García y Muñoz cuando se asiste a la entrada a una nueva era del conocimiento y la información que deben cambiar nuevas pautas de desarrollo y construcción de identidades comunitarias y personales, las cuales se convierten en un nuevo contexto para lo que definieron como pedagogía de los espacios (2004, p. 257) y en estos la ciudadanía se convierte en un nuevo lugar pedagógico para todo maestro y pedagogo que se autocomprende como un sujeto político en palabras de Freire (1990).

Ahora bien, el concepto de Marshall (1998) configuró a la ciudadanía su status de condición o estado de todos los individuos, quienes, además

de poseer de suyo el derecho a una comunidad en igualdad, ésta debía tener también el acceso real al disfrute de esos derechos y garantías sociales, económicas y culturales. En este contexto nacieron los estados de bienestar, los cuales, según Giraldo y Zuluaga, permitieron que se hiciera posible la universalización de los derechos socioeconómicos y se incorporaran al ciudadano (2015, p. 7). Así, esta visión que se ha denominado, a partir de este autor, como “clásica”, estableció que se integraran tres características o tipologías de la ciudadanía: civil que comprende los derechos y las libertades individuales, política que configura los derechos políticos, y una social que abarca los derechos socioeconómicos, sociales y culturales (OEA-PNUD, 2009).

Bedoya y Santana comprenden la ciudadanía como “la inserción y expresión participativa y perteneciente del individuo humano en los espacios públicos, con derechos, deberes y accesos comunitarios, civiles, políticos, sociales, económicos y culturales con el objeto de hacer realidad la democracia participativa” (2003, p. 2). A partir de esta definición se denota la necesidad de resignificar el papel del ciudadano en medio de su posición ante el proyecto común de la sociedad, a partir de lo que Hoyos comentaba de racionalidad comunicativa, la cual se convierte en tarea en cuanto darse a la tarea de vigorizar el mundo de la vida (2007, p. 3; 1990, p. 32) y fortalecer la opinión pública que se convierte en el escenario para formar sujetos activos, racionales, de palabra y capaces de llegar a acuerdos. Este es uno de los aspectos donde la ciudadanía es una tarea.

La vivencia de la democracia se evidencia mediante la participación activa de los ciudadanos que desarrollan sus diversas dimensiones como su libertad, el desarrollo humano (sostenible), la igualdad social, política y moral, los cuales son derechos instituidos y que deben ser garantizados por el Estado, a lo que Cortina establecería como la expresión válida de un Estado de Justicia (2012), de tal manera que la ciudadanía y la democracia van más allá de lo político, pues abarca las dimensiones, necesidades y espacios humanos donde actúa el ser humano, aunque ha de hacerlo de manera crítica en orden a la emancipación y análisis responsable de las dinámicas sociales que intentan ejercer un control económicos y social de la vida del ser humano, de tal forma que éste se convierta en un simple “reproductor social y cultural de una sociedad marcada por desigualdades significativas de poder, privilegio y riqueza” (Giroux, 2004, p. 216), a lo que Cortina establecerá como *conditio sine qua non* la autorreflexión que fundamente la realidad dialógica del sujeto determina su conducta a partir de los consensos a los que llegó con su comunidad que aceptó y

comprometió con la normatividad (1985, p. 158) que se impone porque la asumen como su deber ser.

Para la formación en ciudadanía se encuentra la necesidad de vincular al estudiante en los proyectos comunes, rechazar la tendencia a buscar las certezas absolutas y resignificar la realidad desde diversos contextos, ya que solo así el aprendizaje es contextualizado, significativo y comprometido con las experiencias mismas de los estudiantes. De esta forma lo demuestran Lúquez et al. (2012), quienes realizaron, mediante una metodología de aprendizaje por servicio, unos ejercicios de participación y protagonismo de los estudiantes en un contexto de diversidad cultural, favoreciendo la responsabilidad social de los universitarios. Este estudio realizado por los autores permitió inferir la imperiosa necesidad de resignificar y reestructurar el currículo de la formación en ciudadanía en relación con las demás cátedras tanto en la educación básica como la superior, y más aún en la emergente terciaria y continuada, donde se vinculen las emociones, las competencias cognitivas y las ético-sociales (Luquez et al., 2012, p. 482) de cara a la configuración de un mundo más humano que respete incluso lo vivo no humano.

Así, el estudiante aprende a tomar control de sí mismo y en compañía del otro, toma posesión de los destinos de su entorno. Para formar la paz es vital tener en cuenta algunos criterios: aprender para la individuación, aprender de lo diferente, aprender para la acción transformadora, aprender a aprender, aprender del conflicto, aprender a cambiar en medio del cambio y aprender a empoderarse produciendo conocimiento (Bedoya-Santana, 2003, p. 3). De manera indiscutible una de las tareas de la ciudadanía como tarea, esto es un proyecto inacabado ha de ser la lucha por no seguir en el discurso controlador de preparar consumidores en lugar de ciudadanos, partiendo de la ineludible e inextricable primacía de los valores democráticos sobre la cultura empresarial y los valores comerciales (Giroux, 2003, p. 83) en un contexto relacional entre el ser humano y todo lo vivo no humano. Al respecto, Cortina plantea que es necesario definir un *ethos*, es decir, "un carácter personal y social predispuesto a no expoliar la naturaleza, sino a colaborar en su desarrollo" (2012, p. 145), porque no basta con buscar soluciones tecnológicas a un gran problema que tenemos delante nuestro, es decir, con la tecnología se solucionan algunas problemáticas, generando otras que pueden ser más graves aún. De ahí que una respuesta preventiva eficaz sea el cultivo de una actitud, entre

todas las personas, ante la naturaleza sin manipularla y hacerlo público ante los demás.

El ciudadano ideal es una tarea de todos los maestros, y la pretensión de este trabajo lo buscará mediante un proceso pedagógico de apropiación del entorno, la generación de espacios democráticos de tal forma que sea aquel cuyas actitudes y comportamientos se ajusten a los valores relativos a la interacción democrática (libertad, igualdad jurídica, pluralidad, tolerancia, respeto, diálogo, negociación, pluralidad y participación), al cumplimiento de las obligaciones sociales (responsabilidad familiar, escolar, laboral, etcétera), a la autorrealización (sujeto autónomo), a la ayuda al más débil (solidaridad) y a la defensa de un medioambiente saludable y sostenible (Citado por Giraldo & Zuluaga, 2015, p. 14). Unido a esto, un nuevo contexto que debe asumir la educación y la pedagogía es la búsqueda de escenarios para la democracia y la ciudadanía global, a partir de conocimientos que integren la vida, la justicia y la transformación del mundo de la vida (Cortina, 1995, p. 41). En este mismo orden de ideas es importante mencionar unas palabras de Adela Cortina en una conferencia que impartió en el año 2009:

El tercer pilar de una democracia comunicativa son sus ciudadanos. Y aquí, como en los demás puntos, vuelve a ser central el papel de la educación porque es necesario formar ciudadanos autónomos y solidarios, capaces de formarse un juicio sobre lo justo, preocupados por descubrir junto con sus conciudadanos qué es lo justo, empeñados en la tarea de ponerlo por obra en la vida cotidiana. Para eso hace falta –creo yo– cultivar una razón cordial. Porque conocemos la justicia no sólo por la razón, sino también por el corazón. (2009, p. 26)

Por estas razones, este ciudadano debe ser visto, como se ha intentado sostener en este texto, como un sujeto que responde a las necesidades no solamente de su mundo de la vida inmediato, sino que comprende su posición y acción en relación con el mundo en donde supera la concepción clásica y se abre a la multiculturalidad (Garzón, 2013, p. 76) y al cosmopolitismo que permite vislumbrar la utopía de una humanidad común universal que supera los límites dados por las políticas hegemónicas del sistema capitalista, a lo que Tejedor y Rodríguez (2008) complementan que una de las labores de los docentes, maestros y pedagogos ha de ser el reordenamiento del acceso al conocimiento y su discernimiento para crear escenarios transformadores de la condición

humana con acciones significativas que elimine toda tendencia a la desigualdad social y, en palabras de Giroux, asuma un papel de pie de lucha por reivindicar el papel de la universidad ante los dispositivos de control tanto nacional como a nivel internacional (2003, p. 42) que socavan y dejan en el desierto poblado de aullidos las iniciativas emergentes de la academia universitaria por transformar el mundo humanizando al hombre que está advirtiendo un nuevo mundo en el que sólo será posible experimentarlo en un diálogo y pensamiento desde el Sur, es decir, lo que Hoyos (2011) comenta de iniciar el proceso crítico de liberarse de las lógicas del mercado y pensar el mundo en un horizonte de comprensión de apertura al mundo con valores que se complementan y traducen en comportamientos humanizados de respeto al otro y lo otro.

Referencias bibliográficas

Bogoya, N. (2003). Hacia una pedagogía para la ciudadanía. *Infancias*. 5(1), 24-27.

Cabezudo, A. (2006). *Ciudad Educadora, una manera de vivir juntos*. Disponible en: <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Ciueduc.pdf>

Camps, V. (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta.

Cárcamo-Vásquez, H. (2015). Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid? *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>

Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. 1ª edición. Barcelona: Gedisa.

Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Cortina, A. (2000). *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica*. 6ª. Edición. Madrid: Tecnos.

Cortina, A. (2000). *Ética sin moral*. 4ª. Edición. Madrid: Editorial Tecnos.

Cortina, A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Ediciones Morata.

- Cortina, A. (2009). Las raíces éticas de la democracia. Conferencia en la Universitat d'Estiu de Gandia. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- Cortina, A. (2004). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid: Taurus.
- Cortina, A. (1985). *Razón comunitaria y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Editorial Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. En: *Revista Interamericana de Educación*. Nro. 7, enero-abril. Disponible en: rieoei.org/oeivirt/rie07a02.pdf
- Fajardo, P. (2016). Hacia la caracterización de los valores democráticos y ciudadanos de los estudiantes universitarios: una mirada desde la formación política y la construcción de paz. En: *Revista Interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales. Volumen 9. Número 1*. Enero - Junio 2016 USTA, Bogotá.
- Fernández, R. Echeverría, M.C. (1998). Educación y ciudadanía, notas desde la experiencia de Medellín. *Nómadas*, 9, 130-140.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- García del Lujo, A. Muñoz, J.M. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXII, 228, 257-278.
- Garzón, P. (2013). Sobre la indeterminación conceptual de la ciudadanía multicultural. *El Cotidiano*. 180, 75-88.
- Giraldo-Zuluaga, G.A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Revista Educare*. Vol. 18(1), 76-92. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.5
- Giroux, H. (1994). *Pedagogías itinerantes, placeres inquietantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- Giroux, H (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Ediciones Morata, Madrid
- Giroux, H (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI editores, México.

Giroux, H (2008). *La Universidad secuestrada. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.

Hernández Acevedo, A. (2015). El sujeto hi-stórico, un reto para el maestro pedagogo. *Revista Espirales*. Vol. 3(3), 8-17.

Hernández Acevedo, A (2016). Apuntes de clase de pedagogía crítica.

Hernández, K. (2009). Nociones básicas sobre multiculturalismo y sus interacciones con los derechos humanos. *Derechos humanos México*, Año 4 (11). Disponible en: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/derechos-humanos-cndh/article/view/5673/5010>

Hoyos, G. (1990). Prólogo a: Díaz, M. Muñoz, J.A. *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.

Hoyos, G. (2007). Comunicación, educación y ciudadanía. Conferencia inaugural. Maestría en educación 21 de agosto. Cali: Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía.

Hoyos, G. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 55, 191-203.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una autoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.

Luquez P., Fernández, O., Sanservero, I., Fontanilla, N. (2012). Praxis de competencias ciudadanas en el ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria. *Opción*, Año 28(69), 480-497.

Magendzo Kolstrein, A. (2007). Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE. 5(4), 70-82.

Marshall, T.H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza editorial.

McLuhan, M., Powers, B.R. (2005). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de Competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Módulo de Competencias Ciudadanas. Saber Pro*. Bogotá: ICFES.

Montoya, L.(2011). Educación, derechos humanos, política y ciudadanía. Documento de fundamentación de una línea de investigación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. En: *Revista Interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales*. Vol. 4 - No. 1 / Bogotá, D.C. - enero - junio 2011 / pp. 33 – 52.

Moreno, ND., Chilito, O.E., Trujillo, J.O. (2010). Juventud y ciudadanía desde la educación en la calle. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. 1(1), 2-27.

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

Muñoz, W. (2005). La ciudadanía pedagógica, una reflexión de ciudadanía democrática desde el proceso educativo. *Revista Horizontes Educativos*. 10(1), 77-83.

OEA-PNUD. (2009). *La democracia de ciudadanía. Una agenda para la construcción de ciudadanía en América Latina*. Disponible en: http://www.oas.org/dsp/documentos/Publicaciones/La_democracia_de_ciudadania.pdf

Paz, M.A., Venturino, C. (coords.). (2008). *Introducción al diseño curricular: construcción ciudadana*. 1ª. Edición. Buenos Aires: Dirección General de Cultura Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El Tiempo. (1997). Proyecto ciudadano en Tunja. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-673600>

Ramírez Saíz, J.M. (2012). Dimensiones Constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía. *Estudios Políticos*. 9(26), 11-36.

Saavedra, S. (2002). Discusiones en torno al concepto de ciudadanía. En: revista SER, Servicio de Estudios Regionales. Nro. 1, Vol. 29, Julio, Santiago de Chile

Salvat, P. (2014). Habermas: la democracia deliberativa como democracia radical. En: Figueroa, M. (editor). *Poder y Ciudadanía: estudios sobre Hobbes, Foucault, Habermas y Arendt*. Santiago de Chile: RIL editores.

Streck, D.; Zanini Moretti, C. (2013). Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 35-52.

Tejedor, M., Rodríguez, H. (2008). Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los programas universitarios para mayores: reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica. *Educar*. 42 97-115.

Valencia, G.C. & Giraldo, G. (2005). La formación de ciudadanos: proceso tensional entre las culturas escolar y no escolar. Documento de trabajo versión preliminar. Cali: Universidad San Buenaventura.

Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia¹

Alexandra Cortés²

Giovanna García³

Recibido: 16-03-2017

Aceptado: 09-05-2017

RESUMEN

La educación en los primeros años vida de es un proceso continuo e integral, producto de múltiples experiencias que brinda la escuela a los niños y niñas, a través de la interacción con la sociedad y con el medio ambiente, siendo la base de la formación integral del ser humano. Unas de las tantas herramientas o estrategias pedagógicas son el juego, las artes escénicas, la pintura y la lectura, las cuales se transforman en estrategias lúdico-pedagógicas que favorecen el desarrollo integral del niño. Esta revisión bibliográfica tiene como objetivo presentar los resultados de diversas investigaciones que contienen pluralidad de herramientas metodológicas, que los docentes pueden emplear en el aula de clase, para desarrollar en el niño un mejor aprendizaje. Se encuentra que existe una variedad de estrategias implementadas por los maestros en las instituciones educativas; sin embargo, no se encuentra una investigación que produzca e integre las diferentes herramientas pedagógicas que orienten a los agentes educativos, para favorecer el proceso de aprendizaje en los niños de 0 a 6 años de edad, como es el caso de la ciudad de Villavicencio, en donde se puede establecer que no se cuenta con algún tipo de investigación que plantee dichas herramientas.

1. Trabajo presentado en La Corporación Universitaria Minuto de Dios, a cargo de las profesoras Alexandra Giovana Cortés Santacruz, Magíster en Educación y Giovanna Yalile García Cardona, Estudiantes de Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa.

2. Lic. Pedag. Infantil, Esp. Mag. Semillero de Investigación Trillas del Conocimiento. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Regional Llanos.
Correo electrónico: alexandra.cortes@uniminuto.edu

3. Lic. Pedag. Infantil, Esp. Semillero de Investigación Trillas del Conocimiento, Grupo Gavieros. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Regional Llanos
Correo electrónico: gigarcia@uniminuto.edu.co

Palabras clave: procesos pedagógicos, estudiante, educador, estrategias pedagógicas, didáctica.

Teaching strategies to enhance learning in children from 0 to 6 years at Villavicencio Colombia

ABSTRACT

Education in the early years of life is a continuous and integral process, product of multiple experiences that the school provides to children, through interaction with society and the environment, being the basis of comprehensive education of the human being. One of the many tools or pedagogical strategies are play, performing arts, painting and reading, which are transformed into playful-pedagogical strategies that favor the integral development of the child. This bibliographic review aims to present the results of several researches that contain a plurality of methodological tools that teachers can use in the classroom to develop better learning in the child. There is a variety of strategies implemented by teachers in educational institutions; however, there is no research that produces and integrates the different pedagogical tools that guide the educational agents, to favor the learning process in children from 0 to 6 years of age, as is the case of the city of Villavicencio, where it can be established that there is not some type of research that presents these tools.

Keywords: pedagogical processes, student, educator, pedagogical strategies, didactic.

Introducción

La infancia es una etapa fundamental en el ciclo de vida de los seres humanos, que inicia desde la gestación y se extiende hasta los cinco años de edad, en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano (Morrison, 2005); es por ello, que las experiencias que el niño tenga durante esta etapa serán fundamentales para su vida futura. De esta manera, las prácticas pedagógicas que se propicien en una educación inicial de calidad deben ser planeadas e intencionadas, respondiendo a las necesidades educativas de los niños (Backer, 2003); por ende, los diferentes aprendizajes que se adquieren durante este periodo dejan una huella imborrable para toda la vida.

Este artículo permitirá realizar una recopilación bibliográfica cuyo objetivo es conocer e identificar las diferentes herramientas y estrategias pedagógicas que los docentes pueden implementar en el aula de clase; detallando en qué consiste cada una y qué transcendencia tiene para el niño en su desarrollo integral.

Las estrategias pedagógicas para los niños de 0 a 6 años de edad, son herramientas esenciales dentro de la educación inicial, esto se debe principalmente a la transformación social, avances tecnológicos y por su puesto a los intereses propios de los estudiantes (Backer, 2003). Estos mismos factores son los que le han exigido a la educación implementar dentro de su currículo escolar, metodologías que motiven el quehacer del estudiante, dentro del aula, esto con el fin de favorecer los procesos de enseñanza y fomentar aprendizajes significativos, que apunten a potencializar el desarrollo integral de los estudiantes.

Dentro de la literatura académica se pueden encontrar varias posiciones, frente a la diversidad de estrategias metodológicas que el docente puede implementar en el aula de clase, encontrando que las herramientas pedagógicas deben apuntar a reconocer en el estudiante sus propias capacidades (Pérez, 2012); permitiéndoles así, por medio de las mismas, que el niño reconozca e identifique su vocación y que ésta le permita salir adelante en un mundo que en muchas ocasiones ignora a quienes no tienen un saber hacer; es decir, que el maestro se dedique, (por medio de las estrategias pedagógicas) a descubrir formas y técnicas, que conlleven al desarrollo humano integral de los niños.

Dentro de esta revisión bibliográfica encontramos también a Morrison (2005), quien plantea la importancia no en la estrategia pedagógica, sino en la técnica que el maestro implementa en el aula de clase; influyendo además, factores externos como ubicación, espacio físico, tipo de material didáctico, postura del maestro y demás; es por esto, que esta autora afirma, que aún si se contara con un entorno y material excepcional, no funcionaría si el maestro no tiene la actitud correcta, generando que el estudiante nunca reciba, asimile, ni ponga en práctica el contenido expuesto por el docente.

De acuerdo a Aragón & Jiménez (2012), la teoría de los estilos de aprendizaje debe ser incorporada en el trabajo cotidiano de todos los docentes, lo cual indica que las estrategias pedagógicas manejadas en un aula de clase han de ser acorde a los diferentes estilos de aprendizaje existentes; para que de esta manera se logre una efectividad en la enseñanza y a su vez se eleve la calidad educativa.

Referentes teóricos

Desde la antigüedad, siempre se ha notado el interés de atender la necesidad de apoyar el proceso de enseñanza a nivel mundial; por ende la importancia de distinguir entre la historia de la educación y la pedagogía. La educación aparece como acción espontánea y natural, surgiendo mucho después el carácter intencional y sistemático de la pedagogía. El surgimiento de la pedagogía en el escenario educativo, se da con el fin de refinar técnicas y métodos para transmitir un conocimiento, así como teorizar sobre los hechos educativos que se presentan en cada momento histórico (Pérez, 2012).

La evolución del ser humano ha creado enseñanzas significativas las cuales se han transmitido con el fin de seguir mejorando en la calidad educativa. El hombre por naturaleza es curioso, explorador e investigativo, lo que ha permitido tener cambios y mejoras significativas en la calidad de vida, y es en este proceso de transferencia de conocimientos a lo que hoy se le llama educación, con unas tradiciones y costumbres que identifican las diferencias de otros países, sociedades, comunidades en el mundo, en las cuales se convierten en una gama de concepciones religiosas, filosóficas y tecnológicas (Backer, 2003) que son la base de las idiosincrasias de cada país. Todo esto fusiona en la

concepción pedagógica actual y por lo tanto es lo que le da vida y sentido de pertenencia al acto educativo.

El origen de la educación se da en la evolución del hombre, que permite mejorar su calidad de vida, se puede ver desde cuando el hombre trasciende del nomadismo al sedentarismo y esas mismas experiencias o saberes se comienzan a transmitir entre los integrantes de estas mismas familias, comunidades y las primeras ideas pedagógicas. La complejidad de la educación comienza a aparecer por la comunicación que se establece a través del intercambio de mercancías entre diferentes grupos de diversos lugares (Lanfrancesco, 2003). Por otro lado, también se originaba la división de clases sociales de forma incipiente y rudimentaria que marcaría en siglos posteriores a la educación.

De acuerdo a lo anterior, por mucho tiempo se ha venido hablando sobre estrategias en el ejercicio pedagógico, sirviendo como apoyo a esta investigación; es así, como se puede evidenciar la existencia de ellas que facilitan el aprendizaje de los contenidos aplicados al niño, y que permiten desarrollar sus capacidades y destrezas en todas las dimensiones; bajo la supervisión del docente, para hacer el aprendizaje más significativo, teniendo siempre en cuenta que en algunas de las estrategias se deben aplicar metodologías, para que su actuar sea independiente, autónomo y transforme al estudiante en un participante activo dentro de su propio proceso de aprendizaje (Moya, 2009).

La diversidad de estrategias pedagógicas además de influir en la interiorización de contenidos, cumplen con otra función, que es desarrollar habilidades motrices, cognitivas, comunicativas y estéticas, las cuales permiten un desarrollo integral en el estudiante. El docente que facilita y promueve el desarrollo de las habilidades, es el que brinda las herramientas necesarias para comprender el mundo que lo rodea (Lanfrancesco, 2003).

Metodologías en el quehacer docente

No hay un método exacto para mejorar el quehacer pedagógico del docente (Pérez, 2012), pero si se podrían definir o crear estrategias para mejorar la práctica educativa. El quehacer, debe hacerse de una manera conciente donde se facilite el aprendizaje, el desarrollo y la calificación;

así al preparar una clase o una actividad con procesos pedagógicos, ésta debe evidenciar los resultados en el proceso evaluativo que valora la apropiación del contenido.

Es por eso que es indispensable y obligatorio conocer y aplicar las herramientas pedagógicas de una manera efectiva, dejando la forma rutinaria y tradicional (Backer, 2003); la metodología se debe dar de una manera adecuada, conociendo las temáticas, el contexto escolar y el ambiente para favorecer un mejor aprendizaje. Las herramientas pedagógicas son para el docente las estrategias que le permiten llevar y transmitir el conocimiento de los temas de una manera significativa y divertida, pero solo si se utilizan de una forma adecuada (Morrison, 2005). Para saber cuál es la forma adecuada de hacer buen uso de las herramientas pedagógicas, se debe planear la clase de una manera consiente, pensando siempre que sea innovadora, comprometida y buscando que estimule y desarrolle las habilidades del estudiante.

Algunas herramientas pedagógicas indispensables en el quehacer de los docentes innovadores en el preescolar son:

El juego

El juego es parte fundamental de la diversión, ya que es una actividad natural y necesaria en el ser humano (Tourtet, 2003). En el quehacer pedagógico, especialmente en el preescolar, se ha tomado el juego como estrategia de enseñanza - aprendizaje ya que los niños se encuentran en la edad de construcción de su personalidad y en el desarrollo de las dimensiones (García, 2013). Muchas han sido las investigaciones realizadas en torno a los beneficios del juego; según García (2013), desde la pedagogía tradicional se ha hecho un llamado a los docentes para aplicar ésta como herramienta permanente de formación que permita dinamizar y articular los contenidos y acciones en educación integral.

Existen diversos juegos, los cuales se pueden organizar por características, tipos y clases, brindando enormes beneficios al ser humano, ya sean niños, jóvenes, adultos o ancianos. Para Tourtet (2003) las estrategias más sobresalientes inferen en la motivación, la exploración, el aprendizaje y la potencialización de habilidades del pensamiento (observar, analizar, asociar, descubrir, identificar, resolución de problemas); estimulando todas las dimensiones del desarrollo en el estudiante; permitiendo expresiones artísticas heterogéneas (bailar,

cantar, hablar, pintar, dibujar); promoviendo el ambiente escolar, fomentando el ejercicio y la interiorización de valores que estimulen la imaginación, la creatividad, la actitud lúdica frente a la vida; contribuye a la capacidad de asombro y sorpresa; a través del juego dirigido siguen reglas, se respeta el ritmo y las capacidades de cada estudiante; permite situaciones para que el niño acepte el mundo que lo rodea; construye reglas para una sana convivencia; permite aceptar diferencias, fortalezas y debilidades a través de la relación social que genera y potencia el desarrollo psicomotor y el vocabulario generando destrezas mentales y físicas (Moya, 2009).

En síntesis, es fundamental realizar el trabajo pedagógico en base a juegos didácticos, creativos, apropiados, con objetivos claros y además, que sean atractivos para los estudiantes; puesto que "Ningún intento será en vano a la hora de querer convertir el aula de clases en un espacio para el descubrimiento y la solidaridad, el conocimiento, el respeto a las ideas y la diversidad, a la formación de ciudadanos críticos y útiles a la sociedad... Es este el anhelo de cualquier maestro con vocación..." (Sierra & Guédez, 2006).

El ambiente

El ambiente es considerado como una herramienta que el docente puede hacer uso para promover el aprendizaje, es un factor importante al momento de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje, es así que los docentes deben favorecer un espacio donde el estudiante a través de la observación y el entorno natural incida de manera significativa en la labor diaria del aprendizaje, tanto el docente como el niño, utilicen dentro de su labor pedagógica, sus elecciones y la relación con los demás (Tourtet, 2003). El ambiente que el docente escoja es muy importante debido a que es el lugar donde los niños pasan la mayoría de su tiempo con sus maestros. Pedagogos como María Montessori han promovido el uso de dichos ambientes escolares, para potencializar en los niños sus habilidades de una forma espontánea y vivencial (García, 2013).

Adicionalmente, es importante tener en cuenta que las transiciones educativas se conceptualizan como momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, pero que a la vez abren oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela (Alvarado & Suárez, 2009), por tanto para crear un

ambiente de aprendizaje apropiado, se ha de tener en cuenta los actores, los escenarios y las prácticas educativas.

Artes plásticas

Las artes plásticas en la educación no deben tomarse solo como una materia en el plan de estudios (Pérez, 2012). El arte se debe tomar como una materia transversal o complementaria para las demás, haciendo uso de ella, se puede pensar de una manera creativa y crítica, llevando a formar conocimientos a partir de la experiencia; generando así, su propio significado del mundo. Dewey, considerado como uno de los precursores que aportó más sobre las artes plásticas, nos aporta que los pedagogos han de incluir para el buen desarrollo de las diferentes áreas curriculares las artes, ya que estas juegan un papel importante en el proceso corporal fino y motor de los niños en edad infantil. Adicional a lo anterior, el manejo de las artes en la educación, se toma como un proyecto educativo que se fundamenta más en la experiencia que en los productos finales (Tourtet, 2003).

Son muchos los materiales que se manejan en las artes plásticas, cada uno con características diferentes a los demás desde su textura, color, tamaño, diseño, aroma, entre otras. Por eso el uso de estos materiales brinda una gran ayuda en la educación (Lanfrancesco, 2003). En síntesis, se puede establecer que las artes plásticas se deben enseñar en la escuela porque permiten abrir una puerta a la exploración, a la creatividad y a la experimentación en los niños (Rollano, 2004). Jackson (1994) retoma a Dewey (1934) en su idea de que durante el proceso creativo se reflexiona a medida que se involucra en el proceso, el cual permanece como un aprendizaje significativo.

Por tanto, el arte es otra herramienta pedagógica que favorece la adquisición del aprendizaje, porque permite realizar actividades dinámicas y unificadoras como el dibujo, la pintura, el diseño y el moldeado, formando una situación compleja que permite que el niño seleccione, interprete, plasme o diseñe sus vivencias y de esta manera, el docente puede llegar a conocer un poco más del infante en cuanto a lo que siente, piensa e interpreta (Salido & Salido, 2013). Este mismo autor en su libro *Creative and Mental Growth* publicado en 1947, hace un gran aporte donde presenta una descripción detallada del proceso de evolución en el lenguaje gráfico que va manifestando el niño a medida que se desarrolla física e intelectualmente.

Los beneficios de las artes plásticas son estimular la creatividad, agilizar el cerebro, estimular los sentidos (tacto, olfato, visión, gusto), permitir un mejor desarrollo físico-motor e intelectual en la vida del niño, los niños aprenden a llevar su propio control del ritmo y creatividad, se les facilita cualquier tipo de trabajo asignado en la escuela y es una estrategia muy diversa (Rollano, 2004).

Por medio de las artes plásticas se pretende demostrar cómo lo experimental tiene relación con lo afectivo, de igual forma con la creatividad e imaginación del individuo: expresión +creatividad= auto-concepto positivo (Clemente, 2008).

Cabe resaltar, que el niño preescolar hace sus primeras incursiones en el mundo social y comienza a asistir a centros de educación, hecho este que reafirma su proceso de autonomía y de desarrollo individual, pero a la vez trae consigo momentos de tensión y ansiedad a los pequeños. La Intervención Terapéutica "Arteterapia" para niños en edad preescolar "basa su metodología en el juego y en la capacidad creativa de resignificar la realidad" (Martínez, 2009), lo cual ratifica la importancia del manejo de las artes en el quehacer pedagógico.

La lectura

Una de las grandes problemáticas que se han evidenciado en las pruebas de conocimiento escolar, tienen que ver con la lectura y su escasa comprensión; esto debido quizás, al crecimiento tecnológico, que a pesar de que son herramientas educativas, en su gran mayoría son utilizadas como fuentes de entretenimiento y no como apoyo pedagógico dentro y fuera del aula (Gassó, 2005), identificándose que el amor por la literatura y la lectura se va perdiendo en la medida que los programas de televisión aumentan. Para esto se han realizado diversos estudios que han dado como resultado que, si se incentiva y promueve la conciencia lectora desde niños, muy seguramente se cambiará el panorama actual (Solana, 2006).

Durante la edad preescolar es necesario que el niño reciba la estimulación necesaria para un buen desarrollo de la literatura, por ende no se trata de una serie de actividades meramente mecánicas: se trata de actividades que deben portar un sentido para la actividad del niño a fin de promover su aprendizaje (Rabazo & Moreno, 2007). Al respecto, Gonzáles y Delgado (2009) afirman que los niños preescolares

que reciben entrenamiento en lenguaje escrito tienen mejor desarrollo de lenguaje oral, lo cual facilita su proceso lecto-escritor dentro del establecimiento educativo.

En América Latina y Europa en el año 2001, se implementó un proyecto llamado la Bebeteca, el cual buscaba que los padres motivaran a sus hijos a leer, como parte fundamental de su proceso lector; lo cual ayudaría a manejar procesos que aumenten su parte lingüística. Por lo anterior, en Colombia, después de los buenos resultados obtenidos por el taller de espanta pájaros; se implementó un proyecto cultural pedagógico dirigido a la primera infancia, que anima a la lectura y la expresión artística, propiciando un encuentro creativo con la literatura y el arte. Según la psicóloga Yolanda Reyes, una de las promotoras del proyecto La Bebeteca, se busca que los niños lleguen a una temprana edad a conocer la lectura, porque así será más fácil aplicarla en su vida, sin necesidad de llegar a ella obligados por una tarea. La importancia de la lectura a temprana edad, radica en la habilidad de despertar la imaginación, traslado al niño(a) a mundos que no conoce; se amplía el vocabulario, mientras se lee se conocen nuevas palabras; se disminuyen las faltas de ortografía, cuando se lee y se repiten muchas veces, las palabras se graban en la memoria; permite portar nuevos conocimientos, es una gran compañía en los momentos de soledad; ayuda a gozar de una buena salud mental, aleja el aburrimiento, brindando diversión. A los niños les gusta repetir las mismas lecturas, según Ibañez (2006).

Dentro del desarrollo del proceso lector, se encuentran inmersos niños y niñas menores de siete años que son llevados a la búsqueda de la lectura mediante estrategias didácticas utilizadas en el aula de clase por los docentes para incentivarlos al magnífico mundo de la lectura, buscando no generar para ellos una obligación, sino por el contrario una dinámica activa de conocimiento, orientados por la motivación, alegría, interés y amor hacia cada uno de los libros (Holguín, Sierra & Quiñones, 2012).

Es elemental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, fijar en el niño el hábito de la lectura como tal, y a su vez determinar aquellas posibles causas que propician o desmotivan al niño(a) al deseo de aprender a leer dentro de su mundo, su propio hogar, en su entorno y en preescolar (Castellanos, Lozano & Osorio, 2015).

Como complemento a los aportes antes mencionados, es de gran importancia que el docente se apropie del conocimiento fonológico

(sílabo, principio-rima, fonema) y el conocimiento de las letras en la predicción del rendimiento temprano en lectura y escritura. Todos los niños son pre lectores en el momento de la primera medida (Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007).

Debido a la gran importancia que tiene el desarrollar un buen proceso lector con el estudiante, se ha venido desarrollando material educativo multimedia basado en el método de lectura Doman, para facilitar la enseñanza de la lectura desde el nivel preescolar (Ángeles, Gómez, & García, 2013).

En términos generales, un docente que busque desarrollar habilidades lingüísticas en sus estudiantes, debe plantear y diseñar estrategias para lograr que los niños desarrollen destrezas para escribir de una manera eficaz (Atorresi & Bengochea, 2010). Es indispensable tener siempre presente que la familia es fundamental en este proceso, ya que el infante observa y aprende el significado de la lengua escrita y si se promueve la lectura en este núcleo, el niño mostrará mayor interés y motivación para aprender a leer (Figueres & Pujol, 2006). Por tanto, familia, escuela y tecnología han de ir de la mano en este proceso lector del estudiante.

La tecnología

No se podría hablar de motivaciones, intereses y amor por la lectura, sin dejar a un lado los avances tecnológicos; son éstos que en todo el mundo hacen que sea necesaria la implementación y el uso y más aún dentro de la escuela como parte cotidiana para la mayoría de las personas. Muchos pensarán que los niños(as), en el nivel preescolar, son muy pequeños para entender la tecnología; pero la verdad es que son ellos mismos quienes les enseñan muchas veces a los adultos. Desde esta perspectiva, es necesario que en la escuela los niños(as) tengan la posibilidad de relacionarse con la tecnología, estando estas prácticas enfocadas al buen uso de ellas, a través de las herramientas pedagógicas que brindan y que igualmente sean apropiadas al contexto y a la edad en que el niño(a) se desarrolle (Gervilla, 2006).

El uso de la computadora enriquece el lenguaje de los niños como cualquier centro educativo tradicional siendo esta una herramienta de enseñanza, pero su uso se debe hacerse con responsabilidad, de manera reflexiva, con una buena y adecuada preparación para que no

se desvíen del arte pedagógico que ofrece este (Ramírez & Burgos, 2010).

Los Materiales

Los materiales didácticos son un elemento fundamental, en cuanto al uso de las herramientas pedagógicas, estos provocan la actividad y construcción de conocimiento en el niño, ofrecen una idea del tipo de trabajo que se llevará a cabo en el aula (Sanchidran & Ruiz, 2010).

Diferentes objetivos, motivar diversas actividades y fomentar la creatividad, entre otros. Los materiales comerciales, los recuperables del medio, o los traídos de la casa, tienen implícitos valores y una determinada idea metodológica. El uso de algunos de ellos, como embaces, cajas o botellas de plástico, cartón, semillas, piedras, hojas, palillos, entre otros, fomentan la creatividad y favorecen las herramientas pedagógicas que ayudan a los docentes a buscar nuevas opciones que mejoren el aprendizaje (Sugranes & Monserrat, 2012).

Es importante ofrecer a los niños materiales que beneficien y potencien su desarrollo cognitivo, que permitan la resolución de problemas y estimulen la memorización, agilidad mental, entre otras. Como ya lo exponemos anteriormente, no se necesita de materiales comprados en el extranjero ni de las últimas innovaciones, sólo basta con recrear y adecuar el espacio para que sea el mismo niño que motivado utilice todos los recursos que tiene a su alrededor pero que servirán para potenciar su aprendizaje.

Las rondas

Otra de las herramientas pedagógicas olvidadas en algunos casos, es la Ronda, que facilita el aprendizaje del niño en una forma creativa y divertida. Es un elemento de expresión ritmo-plástica muy completa, que permite la participación activa del niño en forma espontánea y va mejorando su formación integral como tal; además, estimula el desarrollo social, desarrolla la creatividad, imaginación y contribuye a la solución de problemas (adaptación, ubicación, respeto al compañero, manejo de espacio) (Requena & Sainz, 2010). Esta herramienta es un medio en el que el niño desarrolla la coordinación y ayuda en la formación de su lenguaje, su libre expresión, se adquieren hábitos, valores, reglas, motivando así la

participación, la creatividad, la imaginación y el deseo por descubrir nuevas cosas.

La música

La música dentro de las artes es un medio de expresión y comunicación en la que intervienen el tiempo, los sonidos, el ritmo y el movimiento. Esta hace parte de la vida y el ser humano se convierte en receptores de cualquier información sonora, como por ejemplo: los sonidos de los coches, la radio o televisión, etc. Solana (2006), indica que a través de la expresión musical, se logra la motivación de los alumnos y, además, de ayudar en su formación integral, tanto en el aspecto cognitivo, afectivo, motor, también lo hace en el aspecto social. De igual forma, dicho autor indica que la música además de ser divertida, mejora el desarrollo cerebral y, aún más, mejora las habilidades en la lectura y las matemáticas.

La educación musical como aporte esencial, en la formación integral del niño, contribuye en gran parte al desarrollo de habilidades y valores que afianzan su autonomía. Al plantearse las diferentes estrategias para guiar el proceso musical del estudiante, se ha propuesto la articulación de las demás artes en este proceso como lo son danza, pintura, teatro (Capacho & Dura, 2006), con ellos el niño disfruta y activa sus emociones lo que permite que sea alegre, creativo y que a través de ello su aprendizaje sea significativo.

Los títeres

El títere brinda al niño una oportunidad para crear con su mente y su mano, ejercitando el movimiento independiente de los dedos; es apropiado para llevar al niño a un conocimiento, ayuda a vencer la timidez, contribuye al desarrollo del lenguaje, y ayuda a expresar sentidos y emociones (Sugranes & Monserrat, 2012). Hay muchas clases de títeres que pueden adquirirse en el comercio o construirse por el mismo estudiante, siendo esto último lo más recomendable, ya que se logra mayor apropiación del títere por parte de niño(a) y por lo tanto tendrá mayor confianza para expresar lo que desea.

Maya (2005) expresa que existe una considerable cantidad de objetivos que pueden lograrse con el "taller educativo", del cual se resalta el que

dichos talleres promueven y facilitan una educación integral y simultánea en el proceso de aprendizaje en cuanto al aprender a aprender, aprender a hacer y el aprender a ser. Por medio de los títeres los niños fantasean, recrean sus propias historias y toman confianza en ellos mismos; hay un detalle importante es que se muestran tal y como son y dejan al desnudo su inocencia al igual que el contexto y ambiente familiar que les rodea.

La Danza

La danza está formada por los elementos de movimiento corporal, ritmo, música y expresión o comunicación. Se puede definir de diversas formas, según el punto de vista que se adopte. Según Solana (2006) de una manera amplia, se puede decir que la danza es un arte visual que se desarrolla en el tiempo y en el espacio y se asocia a la música e incluso a la palabra. La práctica de la danza permite al niño(a) adquisición y desarrollo de las habilidades, de su motricidad gruesa, destrezas, favorece su coordinación, fortalece su lateralidad, atención, creatividad, memoria. Por medio de la danza, el niño puede expresar sus sentimientos, emociones e interactuar con los demás. La danza por sí misma juega ya un papel muy importante en el terreno educativo. Su valor es real en la medida que despierta en el estudiante su propio encanto y lo que de ello resulta: lo torna visible al momento de bailar y poner en práctica su cuerpo con movimientos cadenciosos al ritmo de una pieza musical. Muchas de las actividades que realizan los niños en sus juegos tienen relación con las manifestaciones artísticas; al cantar, pintar, bailar, actuar y representar situaciones diversas, el niño disfruta y expresa sus sentimientos y emociones, creando ambientes favorables que le ayudan a percibir su entorno de manera más profunda y natural (Gervilla, 2006).

Además de lo citado anteriormente, cabe resaltar que la danza "*Sirve para comunicar*", la mayoría de las danzas tienen una intención comunicativa, desde las danzas pantomímicas o de caracterización, pasando por el ballet clásico, hasta las que procuran la expresión de una emoción personal o una exuberancia física (Fuentes, 2006).

El canto

El canto se considera como herramienta que permite al niño ser creativo, es una actividad que contribuye de manera especial al desarrollo

de la inteligencia de niños y adolescentes, genera alegría y facilita la comunicación y el intercambio de experiencias, conocimientos y promueve la apertura natural y sincera entre los seres humanos (Salido & Salido, 2013).

Las canciones pueden formar parte de la vida, puesto que existen un sin número de temas que se pueden usar en todo momento e inclusive inventar nuevas canciones; es por ello, que en las instituciones de educación universitaria, de donde egresan los formadores, se está olvidando frecuentemente la educación por el arte, en especialmente por el canto (Solana, 2006).

Conclusiones

Para concluir este artículo, es importante resaltar que todos los autores guardan estrecha relación en sus saberes, debido a la importancia que les dan a las actividades que ayudan a enriquecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La variedad de didácticas sugeridas por ellos ayuda a fortalecer aprendizajes significativos permitiéndole al estudiante la interacción del objeto con su saber.

Se puede inferir que en la pluralidad de documentación revisada, se encuentra un repertorio amplio en cada una de las temáticas trabajadas; permitiendo así, a las autoras, hacer un análisis exhaustivo de lo expuesto por cada uno de los precursores investigados. Por consiguiente, se hace necesario que dentro de la documentación que se le brinde al lector, se incorporen los procesos pedagógicos que deben ser utilizados a la hora de impartir la educabilidad a los niños; teniendo en cuenta sus contextos, repertorios básicos y la edad. No se puede dejar de lado resaltar que los procesos metacognitivos trabajan de manera paralela a otros procesos cognoscitivos, como memoria, atención, lenguaje, y a su vez están relacionados con diversas áreas del conocimiento, como matemáticas, lectura, escritura y solución de problemas (Ochoa, Aragón, Correa, & Mosquera, 2008), por ende resulta fundamental tenerlo en cuenta al desarrollar el ejercicio pedagógico.

Con el fin de obtener un excelente resultado al momento de enseñar, se deben conocer e incorporar los procesos pedagógicos básicos que permitirán que el educador haga claridad de la importancia que es utilizar

el paso a paso adecuado a la hora del trabajo en el aula, dejando de un lado la arbitrariedad que normalmente se utiliza al interior de las clases. Se requiere que el proceso enseñanza aprendizaje se adapte a cada estudiante, en la medida de lo posible respetando sus propios ritmos y para lograrlo, los docentes deben adquirir una competencia didáctica, entendida como la capacidad de enseñar a otro a aprender de por vida (Frade, 2007). Esto ayudará que el estudiante adquiera un aprendizaje significativo y provechoso que le facilitará su vida diaria y académica.

En este orden de ideas, la educación se encuentra frente a un gran reto, consistente en una revolución educativa dirigida a crear nuevos modelos pedagógicos que respaldan una enseñanza desarrollante, orientada a fomentar la capacidad creativa de los estudiantes en todos los niveles, desde el preescolar hasta la educación superior. Se exponen los componentes del proceso educativo relevantes para el desarrollo de la capacidad creativa: actitud creativa del docente, creación y utilización de estrategias pedagógicas y didácticas en las aulas de clase, fomento de las atmósferas creativas y la emergencia de la creatividad como un valor cultural (Klimenko, 2008).

Agradecimientos

Las autoras agradecen a la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Regional Llanos y al coordinador del Programa de Pedagogía infantil, el apoyo a la realización de esta investigación. De igual manera agradecimientos especiales a las estudiantes Mónica Gélvez, Yina Mileidy Silva y Nini Johana Galeano por sus aportes en el desarrollo y construcción de este artículo.

Referencias bibliográficas

Ángeles, M., Gómez, M. & García, I. (2013). Diseño de un recurso educativo multimedia basado en la Metodología Doman para mejorar la enseñanza de la lectura en el nivel preescolar. *Revista DIM*. Nº 27. Disponible en: <http://dim.pangea.org/revistaDIM27/docs/AR27lecturapreescolarMAangeles2.pdf>

Aragón, M., & Jiménez, M. (2012). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *CPU-E, Revista de Investigación Educativa*, 0(9), 23-43. Disponible en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/73/148>

Atorresi, A., Bengochea, R., Bogoya, D., Burga, A., Castro, M., García, F., Jurado, F. Martínez, R. & Pardo, C. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América latina y el Caribe*. Santiago: Unesco-Orealc.

Alvarado & Suárez. (2009). Formación en valores y ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización política. En: Rodríguez, G. I. (2009). *Formación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*. (pp. 14-27). Bogotá: Idie-Editorial Delfín.

Backer, B. (2003). *Actividades didácticas para la etapa preescolar*. Andalucía: Editorial Edic / Ceac.

Capacho, Y. & Durán, Z. (2006). Diseño de talleres para la enseñanza musical en el grado preescolar. *El Artista*, 3, 161-169. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400312>

Castellano, Y. Lozano, T. & Osorio, M. (2015). *La literatura infantil como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura*. Trabajo de grado. Ibagué: Universidad del Tolima.

Figueres, C. y Pujol, M. (2006). *Propuestas de aprendizaje, leer y escribir en edades tempranas*. Barcelona, CEAC.

Frade, L. (2007). *Desarrollo de competencias en educación: Desde preescolar hasta bachillerato*. México: Inteligencia Educativa

Franco, C. (2008). Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 29-50. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121940003>

Fuentes, A. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Tesis doctoral, Valencia: Universidad de Valencia.

Fundación Infancia y Aprendizaje. (2007). *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/702/A/2007>

García, R. (2013). *Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos*. Santander: Editorial Universidad Cantabria.

Gassò, A. (2005). *La Educación infantil: métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Editorial Ceac.

Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil: Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Editorial Narcea.

González, M. & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 265- 276.

Holguín, K., Sierra, G. & Quiñones, S. (2012). Estrategias metodológicas empleadas por los docentes de educación preescolar del municipio de San Sebastián de Mariquita (Tolima) en la enseñanza de la lectura. *Revista Logos Ciencia & Tecnología* Vol 3(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.22335/rict.v3i2.151>

Ibáñez, C. (2006). *Proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: Editorial La Muralla.

Jiménez Mendoza, W., Soto Carrión, C., & Urrutia Huamán, R. (2015). Relación entre modelo PIHEM y gestión educativa en instituciones educativas del nivel inicial en el distrito de Abancay Apurímac Perú, 2014. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 81 - 95. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1347>

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la Educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*. Vol. 11(2). Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/740/1717>

Lanfrancesco, G. (2003). *La educación integral en el preescolar: Propuesta pedagógica*. Bogotá, D.C: Editorial Magisterio.

Lurán Rivero, A., Buenahora Tobar, M., & Vargas Granados, C. (2015). Perspectiva del aprendizaje tradicional y del aprendizaje con comunicación bidireccional en actividades educativas. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 253-262. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1468>

Martínez, S. (2009). Arteterapia con niños en edad preescolar. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*. Vol. 4, 159 - 175. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/9637>

Maya, A. (2005). *El taller educativo*. Lima: Universo S.A.

Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Editorial Pearson.

Moya, E. (2009). *Programación didáctica para educación infantil*. Sevilla: Editorial Cultiva libros.

Ochoa, S., Aragón, L., Correa, M., & Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo en niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. , 11 (2), 77-88. *Acta Colombiana de Psicología*.

Pérez, S. (2012). *Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil*. Valencia: Editorial Psylicom.

Rabazo, M. J., & Moreno, J.M. (2007). Teoría de la mente: la construcción de la mente mediante los cuentos de hadas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (1), 179-201.

Ramírez, M. & Burgos, J. (2010). *Recursos Educativos Abiertos en Ambientes Enriquecidos con Tecnología*. Madrid: Editorial Rústica.

Requena, D. & Sainz, P. (2010). *Didáctica de la educación infantil*. México: Editorial Editex.

Rollano, D. (2004). *Educación plástica y artística en educación infantil: desarrollo de la creatividad: Métodos y estrategias*. Madrid: Editorial Ideas Propias.

Salido, E. & Salido, M. (2013). *Materiales didácticos para educación infantil: Cómo construirlos y cómo trabajar con ellos en el aula*. Madrid: Editorial Narcea.

Sanchidran, C. & Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Editorial Graó.

Sierra, D. & Guédez, C. (2006). *Juego y aprendo a calcular*. Caracas: Fe y Alegría.

Silva Carreño, W., & Beltrán Martín, J. (2015). El rol de género como fundamento humanista de la formación para la ciudadanía. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 7 - 17. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1343>

Solana, F. (2006). *Educación: visiones y revisiones*. México: Editorial Siglo XXI.

Sugrañes, E. & Monserrat, N. & Casal, S. & Castrillo, C. & Medina, N. & Yuste, M. (2012). *Observar para interpretar: Actividades de vida cotidiana para la educación*. Barcelona: Editorial Graos.

Tourtet, L. (2003). *Lenguaje y pensamiento escolar*. Madrid: Editorial Narcea.

La evaluación en la tradición educativa colombiana. Instrumento de clasificación social

José Guillermo Ortiz ¹

Hernán Buitrago ²

Recibido: 13-02-2017

Aceptado: 05-04-2017

RESUMEN

La evaluación es la punta de lanza de la calidad de la educación. El éxito educativo se mide por medio de pruebas nacionales e internacionales que aportan un valor a ciertos indicadores que son asumidos como manifestaciones de competencias desarrolladas en los educandos. La evaluación puede ser pensada en términos de su finalidad. Es un instrumento de poder que permite clasificar y seleccionar socialmente a quienes en una visión darwinista son los más aptos en un determinado modelo de persona educada para los fines que persigan quienes ejercen el poder a nivel institucional y privado. La evaluación es parte transversal de la educación y un medio para el desarrollo de autonomía.

Palabras clave: evaluación educativa, finalidad, clasificación social, selección social.

1. Ph.D. en Historia, docente Tiempo Completo, Maestría en Educación Universidad Santo Tomas.

2. Doctorando en Educación, docente Tiempo Completo, Maestría en Educación Universidad Santo Tomas.

Evaluation in the Colombian educational tradition. Social classification tool

ABSTRACT

Evaluation is the spearhead of the quality of education. Educational success is measured through national and international tests that provide a value to certain indicators that are taken as manifestations of competencies developed in the learners. The evaluation can be thought of in terms of its purpose. It is an instrument of power that allows you to sort and select socially who in a Darwinian vision are more suitable in a certain model of educated person for purposes that pursue those who wield the power to institutional and private. Evaluation is the transverse part of education and a means for the development of autonomy.

Keywords: Educational evaluation; purpose; social classification; social selection.

Introducción

Este artículo es una aproximación a los marcos desde dónde se ha reflexionado sobre la evaluación educativa. Si bien la evaluación ha sido siempre parte del proceso educativo formal, su protagonismo como objeto de estudio es de reciente atención en Colombia. Las últimas dos décadas han sido particularmente prolíficas en publicaciones y se han creado grupos de investigación que han abierto líneas de desarrollo epistemológico y metodológico en las facultades de educación (Marín, 2012).

La evaluación educativa está articulada con dos procesos: el primero, la clasificación social; el segundo, la selección de grupos sociales producto de la aplicación y procesamiento de resultados de instrumentos o pruebas. La clave del planteamiento está en diferenciar, describir características y conceptualizar en torno a la especificación necesaria para definir con argumentos en contexto, entre clasificación social y selección social.

La clasificación social es un rasgo distintivo de culturas tradicionales, tal y como las definió Max Weber, y ha sido asumida como una idea fuerte en las ciencias sociales según Mitzman (1969). Son tradicionales las culturas que orientan la movilidad social de acuerdo con criterios patrimoniales, la herencia, los abolengos, la raza, la posición socioeconómica.

La selección social es una construcción de la modernidad en la etapa de la sociedad industrial avanzada, corresponde a la forma política de los Estados nacionales. Consiste en posicionar el valor de la meritocracia, antes que el patrimonial, como mecanismo de movilidad social.

Esta diferencia en Colombia es yuxtapuesta, porque históricamente en el país han convivido en su heterogeneidad histórica, su diversidad étnica y su multiculturalidad elementos y factores que son característicos tanto de las sociedades tradicionales como de las sociedades modernas, urbanas e industrializadas. Históricamente se impuso un modelo social excluyente para la población en general, dando sustento a una oligarquía poderosa que aún conserva el control sobre las tierras productivas, la política y el Estado, la contratación pública; y ha desarrollado tanto una industria dependiente de bienes de capital, técnicas y tecnologías, como un sector de servicios apalancado en la inversión extranjera.

Tal característica muestra que en Colombia se han dado dos fenómenos que explican sus contradicciones, la marginación, la violencia, el desarrollo desigual. Se han incorporado teorías que son emblemáticas de la modernidad, pero se han mantenido prácticas tradicionales. Ha convivido el orden y la violencia. Se ha creado una disyunción entre la teoría y la práctica, se puede ser un gran teórico de la ética y de la moral y tener prácticas inmorales. Se puede tratar los logros científicos foráneos, enseñarlos, discutirlos, abrir debates sobre sus objetos y métodos, pero al mismo tiempo tener niveles muy bajos de investigación, de producción científica.

La evaluación educativa llegó al país con los primeros intentos de los gobiernos de crear una instrucción pública que contribuyera a integrar la economía nacional con la economía internacional. Proceso que no estuvo desligado del propósito de lograr la paz después de las guerras civiles del siglo XIX y de la Guerra de los Mil Días, (1899-1902), con la que el país finalizó el siglo XIX y dio inicio al siglo XX.

La realidad social y económica de un modelo de desarrollo excluyente y centralista, la concentración de la población en la región Andina, la geografía de regiones es también cultura diversa de regiones. La periferia como Chocó, la Amazonía, San Andrés, fueron y aún lo son. Una otredad frente la hegemonía del centro del país tuvo un impacto en la evaluación educativa. Tanto la educación como la evaluación se desarrollaron para afianzar saberes modernos y al mismo tiempo favorecer acciones y valores basados en criterios patrimoniales.

La evaluación educativa se filtró desde los intereses de sectores dominantes, lo cual les permitió utilizarla en marcos de políticas educativas acordes con sus expectativas de clasificación y control. De esta manera, la apropiación de la evaluación educativa reforzó las clasificaciones sociales provenientes desde la sociedad colonial. La misma lógica de clasificar para segregar, con mecanismos y ejemplos diferentes para la Colonia, que justificaba que en una procesión religiosa los principales fueran encabezando el desfile y los mestizos, indios y negros atrás. Han afianzado durante el periodo republicano y el presente, que sea una minoría privilegiada la que puede ingresar a la universidad, en tanto la mayoría de los jóvenes no tiene acceso a la educación superior.

Académicamente se construyó un discurso mimético, -concepto desarrollado en el siglo XIX por el sociólogo Tarde (2011)-. A partir de las teorías de moda en Europa, y mediante argumentos científicos, se generó una visión de país y de su composición demográfica, donde la etnia blanca y mestiza blanca prevaleció hasta bien entrado el siglo XX, de hecho sólo con la entrada en vigencia de la nueva Constitución en 1992 se dio un reconocimiento de derechos a las minorías étnicas y a la diversidad cultural de la nación. Muchas de los campos teóricos, métodos y enfoques epistemológicos fueron usadas para afianzar la exclusión. Mediante argumentos extraídos de la psicometría, la psicología, la estadística y la medicina; saberes modernos, establecidos para reforzar la clasificación.

La Modernidad en Colombia ha implicado diferentes aspectos, al punto que es necesario hablar de modernidades. Se resalta el papel de la economía del café en la creación de un "hombre nuevo". Concepto nada utópico ni religioso; evoca la formación de ciudadanos que respondan a los requerimientos de un proyecto socioeconómico. Debe interpretarse este tipo de expresiones al revés: "hombre nuevo" significa nuevas formas para resguardar el estatus quo.

Para que lo “nuevo” se acepte como mejor, se desarrolla una estrategia de naturalizaciones, estas consisten en aceptar lo dado como tal, por la fuerza del tiempo y la tradición, (Bajtín, 1985), (Bourdieu, 2007), son puestas en escena en la cultura y la sociedad en el desarrollo de la Colombia republicana desde finales del siglo XIX y el siglo XX. Sólo a principios del Siglo XXI ha surgido una visión crítica del modelo de desarrollo social.

El tema de la evaluación en educación conlleva estudiar el significado de que es y representa lo moderno y la Modernidad en educación, cómo históricamente se han dado las prácticas de evaluación. Y se hace necesario introducir un concepto que distingue la evaluación de la calificación. Y muestra que calificar ha sido una práctica continua y generalizada porque merita que el sistema educativo funcione como un artefacto de clasificación y de separación de los más aptos, del común menos capacitado, bajo un modelo exclusivista.

La evaluación tiene como finalidad corregir errores en el sistema educativo y propiciar el desarrollo de una práctica de enseñanza-aprendizaje que permita a los estudiantes su autonomía crítica, su capacidad para aprender, entendiendo que estudiar e investigar, son un coproceso, que es personal e intransferible. Calificar es clasificar y permitir sobre esa clasificación seleccionar los que “ganan el año” de los que lo “pierden”.

Se ha dado a lo largo del tiempo un registro de discursos pedagógicos, educativos y científicos, los cuales fueron limpiados de sus perspectivas seculares por una sociedad inspirada en directrices tradicionales, y dentro de ellas, ha habido un rol protagónico de la Iglesia Católica y los partidos hegemónicos en Colombia, el Liberal y el Conservador (Ruiz, 2015).

Se advierten diferencias históricas y antropológicas en la apropiación que hicieron unos y otros de aspectos de la modernidad, pero se remarca que en la defensa de privilegios (estatus socioeconómico, abolengo, educación superior para unos y no para la mayoría, uso de las jerarquías, entre otros) no fueron modernos.

Los profesores Rubén Jaramillo, Gerardo Molina o Jaime Jaramillo Uribe, entre otros, denominaron esta situación modernidad tradicional, modernidad inconclusa o modernidad sin modernización; al respecto se puede consultar el ensayo de Corredor, 1992.

¿Cómo y desde dónde se ha pensado la evaluación en Colombia?

Pese a que la evaluación es un tema de consulta, investigación y debate académico, ésta no se ha abordado desde un desarrollo de los estudios sociales de la ciencia y desde el enfoque de la Sociología de la ciencia, ni de los problemas propios de una pedagogía de la ciencia. Son temas que apenas están naciendo y sobre los cuales no se han desarrollado de manera madura grupos de investigación, al respecto puede consultarse la teoría del Actor-Red, de Latour (2001).

Los estudios sobre la formación y la consolidación de la evaluación educativa han sido restrictivos. Lo que ofrecen las disciplinas que se ocupan del tema se resume en trabajos que asocian la formación y la consolidación de la evaluación educativa con la invención, desarrollo y uso de un conjunto de instrumentos o técnicas que permiten diseñar y construir diferentes pruebas. El lenguaje de estos trabajos hace caso omiso de los contextos sociales desde los, y para los cuales, se formó la evaluación educativa. Estos discursos no atienden a criterios históricos, culturales o sociales; reducen el problema de la evaluación educativa al campo técnico, instrumental y de desarrollo de la prueba y los mecanismos de su validación.

Los trabajos sobre evaluación obvian lo concreto, por tal razón desvalorizan las situaciones sociales, políticas, culturales o económicas en las cuales se constituyó la evaluación educativa. Los lenguajes abstractos, esencialistas, sentencian: "la evaluación educativa es producto del desarrollo, el progreso de Occidente, especialmente de la ciencia" (Bajtín, 1985). Por tal razón, un momento de la evaluación educativa, -aquel relacionado con la formalización técnica cuyo producto predilecto son las pruebas-, de acuerdo con estos discursos, se presentan como la totalidad de la misma.

La construcción de estos lenguajes abstractos y técnicos no es casual. Reflejan intereses de grupos dominantes que a través del Estado defienden sus banderas. Lo técnico aparece como lo deseable y necesario que requiere una sociedad; en otras palabras, lo técnico es una cortina que oculta los intereses políticos de grupos dominantes. Presenta lo político como apolítico. Nuevamente el fenómeno se explica por el producto (pruebas) y no por las circunstancias sociales, políticas, culturales o económicas involucradas con su origen.

En la investigación realizada para escribir éste ensayo se llegó a la convicción que la evaluación educativa es un indicador histórico y una fuente de la cultura y de las políticas públicas en educación de una sociedad en un periodo de tiempo determinado. ¿Cuáles son las condiciones para que exista evaluación educativa? El dictamen es un período: modernidad, aunque discutible si se va a ella para rastrear productos técnicos y no las diferentes circunstancias e intereses relacionados con la evaluación. No obstante, la evaluación como medio de optimización y eficiencia va más allá de la Modernidad y existen antecedentes comprobados, de formas de evaluación que pueden ubicarse en la China de la dinastía Xia (3 mil años a.n.e.) y en la Grecia del siglo V (a.n.e.).

La formación y consolidación de la evaluación educativa tiene relación con dos procesos que corresponden con culturas y períodos históricos. Éstos se sobrepone y entrecruzan, lo cual quiere decir que uno no es superación del anterior. Un proceso que ayuda a comprender la formación y consolidación de la evaluación educativa está asociado con las clasificaciones sociales que disponen para cada individuo un lugar en la sociedad de acuerdo con criterios políticos, culturales, económicos o sociales.

Estas clasificaciones son consideradas procesos naturales, conforme con disposiciones suprasociales que generalmente se atribuyen a una divinidad. Formas de pensamiento natural justifican tales creencias y defienden estas clasificaciones como producto de largas tradiciones, una voluntad divina o consideraciones pseudocientíficas que se apoyan en la herencia o el innatismo.

Las clasificaciones sociales perduran gracias a la construcción de mitos que las justifican y que son compartidos por los miembros de la sociedad, entendida como campo de convergencia de los fenómenos culturales y de la comunicación. Son mitos que defienden intereses de sectores dominantes y que están articulados con la conservación del estatus quo. De diferentes formas, las clasificaciones sociales inciden, de una u otra manera, en todos los aspectos de la vida del individuo: en donde vive, en lo que hace, en lo que estudia, en las relaciones afectivas, etc.

El otro proceso articulado con la evaluación educativa es la selección. Ésta se relaciona con los logros científicos y técnicos de la modernidad. Aunque en la selección se acogen premisas de corte natural su campo de acción es especializado: los mundos laboral y educativo. La justificación

supra-social, propia de la clasificación social, es reemplazada ahora por una científica, especialmente técnica, que utiliza lenguajes apolíticos que concitan el respaldo de la población, neutralizan las críticas y ocultan intereses políticos y económicos de sectores dominantes. No obstante, la presencia del pensamiento natural continúa, ahora combinado con discursos científicos.

Pensamiento natural se entiende aquí como un discurso que justifica situaciones sociales recurriendo a factores suprasociales. No se refiere a la corriente de ideas asociada con la Ilustración que atacó la escolástica con la defensa del estudio de la naturaleza. En el sentido que aquí se utiliza, el concepto de natural fue acogido por los economistas clásicos como gobierno "divino" del universo que actúa sobre nuestros problemas y que está sobre el poder del Estado, (Smith, 1961). Que permite el desarrollo moral, la independencia de la economía de la moral sólo se hizo entrado el desarrollo de la etapa industrial y especulativa del capitalismo (Smith, 2004).

Pierre Bourdieu define natural en los siguientes términos: "Cuando, como resultado de la casi perfecta coincidencia entre estructuras objetivas y las estructuras internalizadas que resultan de la lógica de la simple reproducción, el orden cosmológico y político no se perciben como arbitrarios, es decir, como una posibilidad entre otras, sino como el orden evidente y natural, que resulta obvio y, por tanto, no se cuestiona" (Bourdieu, 1972).

La propuesta de los planos práctico y de elaboraciones recoge aportes de la teoría de los géneros discursivos de (Bajtin, 1985) y de habitus de (Bourdieu, 2007). De éste mismo autor se pueden consultar: *El sentido práctico*, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, *La distinción. Crítica social del gusto*, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*.

De esta manera, la evaluación (clasificación social y selección), contiene un plano práctico que incide de una u otra forma en la vida de las personas. Evaluar como clasificación social o selección, tiene relación con las elecciones que se hacen, las relaciones sociales que se establecen, las costumbres y hábitos que se cultivan; en fin lo que se piensa y hace. Este plano práctico se sustenta en otro conformado por elaboraciones sociales, culturales, políticas o económicas que justifican la posición social de las personas; estas elaboraciones contribuyen a configurar lo que piensan y hacen los sujetos.

Estos dos planos se complementan y refuerzan. El plano práctico refleja de manera más clara todas las apropiaciones y transformaciones que impulsa la evaluación en las sociedades. En el plano de las elaboraciones se absorben, articulan y reelaboran parte de lo que se produce en el práctico. Para ello se recurre a aspectos culturales (religión, ciencia, costumbres, saberes) que permiten construir proyectos o propuestas de índole política, social, cultural o económica. El plano práctico involucra a todos los sectores sociales; en el de las elaboraciones, sectores dominantes que plasman en ellas sus intereses.

Los dos planos constituyen correas de transmisión que actúan en la historia de las sociedades. En ambos planos se reconocen las estructuras sociales externas de las cuales hace parte la evaluación educativa, tales como el sistema educativo pero también las estructuras sociales internalizadas, incorporadas en los sujetos en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción. La propuesta de los planos práctico y de elaboraciones recoge aportes de la teoría de los géneros discursivos de (Bajtin, 1985) y de habitus de (Bourdieu, 2007).

En coherencia con lo anterior una historia de la evaluación educativa es una historia de las condiciones que la hacen posible. En otras palabras la evaluación educativa requiere de procesos de homogenización social, política, cultural y económica; de apropiación del discurso científico en el sistema educativo; de privilegiar patrones sociales universales, -como el mérito-, antes que patrimoniales -como los heredados-. En lo definitivo, la evaluación educativa requiere de sociedades modernas, con culturas políticas, sociales, económicas que fundamentan méritos antes que privilegios patrimoniales. Es decir, sociedades que favorecen la inclusión, la igualdad; la democracia.

¿Qué sucede en sociedades desiguales en las cuales se instala el discurso y las prácticas de la evaluación educativas? Que la evaluación refuerza y justifica las estructuras sociales, sus clasificaciones y sus desigualdades. Estas situaciones se soslayan por medio de justificaciones ideológicas, -tal el caso del pensamiento natural- o acudiendo a la fuerza de la técnica y la necesidad de su aplicación -para el desarrollo, el progreso, la calidad-en sociedades como la colombiana.

La formación y consolidación de la evaluación educativa en Colombia, está relacionada con proyectos político-económicos de sectores dominantes, situaciones sociales determinadas. El uso de la educación

durante las repúblicas conservadora y liberal, impulsó el modelo desarrollista de inserción de las políticas públicas esenciales, como la educativa, en un proyecto continuo de dependencia de las necesidades internacionales y no de lo nacional. Con el incipiente desarrollo de las clases medias nacionales y, por otra parte, con la articulación entre clasificación social, evaluación educativa y saberes científicos. La formación y consolidación de la evaluación educativa transcurre en la Colombia de la primera mitad del siglo XX, aunque parte de su arraigo cultura proviene desde la Colonia.

Los usos sociales de la evaluación educativa fortalecen las diferenciaciones sociales, de esta forma la evaluación reproduce en el campo simbólico el sistema de diferencias sociales. Para ello, la evaluación educativa apropia prácticas y discursos tradicionales y científicos “ya constituidos en y por el uso, y objetivamente caracterizados por su posición en una jerarquía de estilos que expresa la jerarquía de los correspondientes grupos. Estos estilos, sistemas de diferencias clasificados y clasificantes, jerarquizados y jerarquizantes, dejan su huella en quienes se los apropian” (Bourdieu, 2007, p. 28). Estos discursos y prácticas son los de sectores de la sociedad que imponen como legítimo, verdadero, moral y útil aquello que beneficia sus intereses. De esta manera, la clasificación social, la evaluación y la selección, son prácticas y discursos acordes con sectores dominantes de la sociedad colombiana.

Aquello que deja huella en quienes lo apropian “tarde o temprano lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente”, lo cual implica que incide en los miembros de la sociedad (plano práctico) sin que levante mayores críticas. A su vez, lo apropiado conforma una comunidad epistemológica en cuya defensa están de acuerdo unos y otros, sin importar el color político de sus ideologías o partidos. Por tal razón lo apropiado se convierte en dispositivo que permite la conservación de privilegios tradicionales (Bajtín, 1985).

En su crítica a la modernidad, Nietzsche (1990) advierte que el conocimiento es una invención y la verdad una metáfora: “en suma de relaciones humanas que fueron poética y retóricamente intensificadas, transpuestas y adornadas y que después de un largo uso parecen a un pueblo fijas, canónicas y vinculantes”. En esta dirección lo importante del conocimiento no es tanto lo que en él hay de verdad sino su antigüedad, el tiempo de incorporación de él en las personas, la apropiación que de él hacen los individuos.

Una vez incorporados por las sociedades pasan a ser parte de una lucha por el poder, en la cual el dominio de las elites del Estado favorece el dispositivo de saberes acordes con proyectos político-económicos. Esta estrategia de control y disciplinamiento de la población dócil y productiva implica una normalización del conocimiento, entendida como que sectores dominantes de la sociedad, representados en Mariano Ospina Rodríguez y Gabriel Betancur, indican lo que puede o no enseñarse y conocerse. Sobre disciplinamiento de la ciencia véase: Foucault, 2000; Feyerabend, 1990. Sobre verdad y conocimiento, véase: Nietzsche, 1990; 2002.

Lo característica central de estos proyectos políticos-económicos, -como el de Mariano Ospina Rodríguez, Rafael Núñez, Antonio José Uribe, Gabriel Betancur- fue su conservadurismo. Fueron proyectos que reconocían la importancia de la educación dentro de la modernidad pero rompían el vínculo entre cultura y sociedad, lo cual les permitió emprender críticas contra aquellos valores de la modernidad que atentaban contra la tradición (verbigracia: modas, laicismo, libertad de pensamiento, entre otros) y aceptar, saberes técnicos o instrumentales que implicaban que los individuos adecuen sus acciones con las necesidades de la razón instrumental que caracteriza la producción industrial o vinculada en forma dependiente a la gran industria, como era Colombia, un país proveedor de materias primas.

En este sentido no es casualidad que criticaran aspectos de la educación que consideraban tradicionales, -el castigo físico de los escolares; el abuso de la memoria; o la repetición o la mecanización como estrategias para aprender a leer y escribir- porque ellos no son coherentes con adecuación entre población y producción. No obstante, a la par, enfilan armas contra aquellas mujeres que montan a caballo a horcajadas.

Evaluación educativa y modernidad

Modernidad implica la necesidad de formación de ciudadanos. Supone su semántica un proceso caracterizado por una lenta construcción de un ser "humano nuevo" o por lo menos diferenciado de aquel supuesto, que fue formado en sociedades tradicionales como el Antiguo Régimen en Europa y la época Colonial en Hispanoamérica, y durante la transición del sistema colonial al republicano en el siglo XIX. Un ser "humano nuevo" se

teje en ambientes que trascienden las relaciones serviles que anudaron la economía de buena parte del siglo XIX. Es “nuevo” en oposición al tradicional, es decir, son hombres y mujeres que a la fuerza acogen valores relacionados con el uso adecuado del tiempo, la defensa de la individualidad, la importancia del mérito y la educación, por citar algunos de los que supone la racionalidad moderna.

En *Costumbres en Común*, Edward Palmer Thompson (1924-1993), llama a este proceso apropiación de una “naturaleza humana” acorde con el progreso o desarrollo económico. En Colombia, Luís Eduardo Nieto Arteta (1913-1956) consideró que a finales del siglo XIX y principios del XX se produjo una transformación del ser del hombre colombiano. Al final, según Nieto Arteta, surgió un colombiano acorde con la modernidad, concepto claramente descrito en la obra de (Thompson, 1995). En concordancia con el profesor Jaime Jaramillo Uribe, la modernidad impulsó el reemplazo de una concepción nobiliaria de la vida por una burguesa, sustituir el caballero cristiano por el hombre económico, apropiar la ciencia moderna e introducir las ideas racionalistas y positivistas, (Uribe, 1996).

¿Qué propició la formación de una “naturaleza humana” proclive con la modernidad o un “hombre nuevo”, de acuerdo con la descripción de Nieto Arteta? En el caso colombiano, el café fue el detonante principal. Este producto acostumbó a los colombianos a los salarios y a la regulación del tiempo; también, favoreció la discusión e implementación de proyectos educativos que propendían por lo práctico sobre lo humano. Esta idea se configuró desde mediados del siglo XIX con Mariano Ospina Rodríguez y la acogieron gobernantes de la República Conservadora. Proyecto articulado con el café y una perspectiva de economía, centrada en la exportación del grano, las haciendas y un tipo de dominación tradicional. Como en la mayoría de los países indoamericanos, los procesos de modernización fueron liderados por sectores conservadores de las elites políticas y económicas. Véase el caso argentino en, (Blanco, 2008).

La propuesta conservadora tomó fuerza por diferentes razones. En el plano internacional, el mundo político de finales del siglo XIX y principios del XX giraba a la derecha. En el plano nacional, aunque los liberales pusieron en práctica parte de su ideario, los alcances de los gobiernos que lideraron entre 1849 y 1880 fueron cooptados por los gobiernos conservadores, aunque el discurso de éstos fue crítico y destructivo con la obra de sus predecesores.

A diferencia de la modernidad conservadora, la liberal se distinguió por impulsar un sistema republicano con la separación de poderes públicos y el voto popular -restrictivo, versión draconiana; universal, versión de los Gólgotas- para elegir a funcionarios públicos. A más de lo anterior, impulsaron elecciones populares para elegir a los miembros del Congreso, el fin del fuero eclesial, un país federal y por tanto, un ejecutivo sin tanto poder.

El ideario educativo tenía similares inclinaciones: abolición de los títulos para fomentar o avalar la formación autodidacta, fue una de ellas. Los exámenes servirían para homologar los conocimientos de quienes aspiraran a optar por una u otra profesión, así no hubieran pasado por claustros universitarios. Además, en lo social, se distinguieron por fomentar la libertad absoluta de imprenta, y de palabra, libertad religiosa y de enseñanza, supresión de la pena de muerte, disminución de penas por delitos, juicios por jurados, expulsión de los jesuitas, entre otros. Saltaba a la vista las diferencias entre una modernidad impulsada por conservadores y otra, por liberales. La evaluación educativa externa fue canalizada por una modernidad conservadora (Molina, 1970).

“Nuevos valores” reclaman “hombres nuevos”, con la suficiente fuerza -económica, política y cultural- para expandir los nuevos derroteros. Clases medias que se comprometían con patrones universales antes que locales, al decir de Safford (1977). En Colombia, las clases medias de inicios del siglo XX no tuvieron la fortaleza suficiente para llevar a buen término la tarea enunciada. Además, inclinaron sus intereses con los de las elites.

La debilidad de las clases medias colombianas de la primera mitad del siglo XX se observa en la escasa injerencia que éstas tuvieron en educación. En la coyuntura de la diversidad de bachilleratos -primera mitad del siglo XX-, de la cual dependía el ingreso a la universidad, las clases medias aceptaron que el considerado bachillerato académico fuera el único que garantizaba ingreso directo a la educación superior. Como consecuencia, los egresados de otras modalidades de educación media debían someterse a variados procesos de selección que pasaron por las manos de las propias instituciones educativas, el Ministerio de Educación Nacional y algunas instituciones de educación superior.

Desde la perspectiva del maestro Gerardo Molina la debilidad de las clases medias se explica por la discrepancia entre la intención del Partido

Liberal de insertar la economía del país en el mercado internacional y la realidad, que encausó dicha inserción a través de la producción de materias primas. Lo anterior significa un escaso desarrollo de las fuerzas productivas del país o una inserción en la periferia del sistema mundo capitalista. Ello dificultó romper las formas tradicionales de producción, así como las corporaciones económicas propias de la Colonia. En pocas palabras, la economía de la primera mitad del siglo XX, sustentada en la producción de materias primas, se mantuvo en condiciones no del todo capitalistas. En palabras del maestro Molina:

"al proclamar los liberales la ruptura total con la Colonia al tiempo le abrían paso a una forma más peligrosa de colonialismo, la que se crea entre los países productores de alimentos y materias primas y las naciones industriales" (Molina, 1979).

Ello dio como resultado clases medias débiles, con escaso poder político, económico y cultural que les permitiera apoyar reformas sustanciales y proclives a diferentes intereses y políticas contradictorias a las clases dirigentes del país.

En el Cono Sur, en cuyos países hubo mayor variedad de bachilleratos, clases medias con poder político, económico y cultural defendieron la universalidad de ingreso a la educación superior. De tal forma, la mediación de exámenes de selección no fue una opción que se diera en dichas latitudes y tiempos.

Sumemos a lo anterior, la debilidad de las clases medias colombianas en el terreno educativo, la precariedad de la educación. El modelo de educación excluyente tenía parangón en una estructura que excluía: baja cobertura, especialmente en educación superior; escaso presupuesto que convivía con un modelo de descentralización administrativa que evitaba responsabilidades y clientelismo, son síntomas de exclusión que advirtieron misiones extranjeras. Éstas recomendaron a los políticos nacionales colocar más atención a la educación. Sugerencia que logró atención entrado el Frente Nacional.

El examen de selección representó solución al problema de ingreso a la educación superior, en un país con un enorme déficit de cupos en este nivel de educación. También, la selección indica la adopción en educación de directrices modernas que implicaron apropiación del

modelo experimental el cual llegó a través de la psicología, la medicina y la pedagogía. La selección obra sobre un “hombre nuevo”, sujeto que debe aprender determinadas habilidades, actitudes y conocimientos que son susceptibles de medición a través de pruebas estandarizadas.

El proyecto de adecuar la educación del siglo XIX con los cambios del siglo XX, empezó a mediados del primer siglo señalado. Fue impulsado por gobernantes-empresarios que defendieron políticas económicas centradas en la exportación de materias primas, de las cuales el café fue el caso con mejores resultados. Una primera fase de esta adecuación culminó a mediados del siglo XX, momento en el cual los gobiernos acogieron recomendaciones internacionales para ajustar el sistema educativo en lo administrativo, pedagógico y político. Uno de los logros de estos ajustes fueron planes de estudio nacionales, requerimiento indispensable para diseñar, construir, aplicar y clasificar estudiantes mediante pruebas estandarizadas. Antes del Decreto 045 de 1962, hubo intentos por tener planes de estudios nacionales, todos los cuales fracasaron por diferentes motivos. Sobre el Decreto 045 de 1962 se sustentaron las pruebas que conformaron los primeros exámenes de Estado. Este decreto estuvo vigente hasta 1974.

La emergencia de exámenes de selección para ingreso a la educación superior hace parte del proceso de modernización de la economía. Esto es, la inserción de ésta en los mercados mundiales a través de la exportación de materias primas. Ello implicó cambios en las formas de producción, costumbres y valores de los colombianos; amén del impacto en la infraestructura económica (construcción de ferrocarriles, carreteras, puertos, aeropuertos, entre otros) y en el crecimiento de las ciudades. En educación la modernización de la economía impulsó proyectos que acogieron los derroteros de las ciencias. En especial, la apropiación y aplicación de los principios del positivismo en pedagogía.

Articular la educación con la modernización de la economía, además de apropiar los principios de la ciencia, acarreó modificaciones que afectaron la estructura del sistema educativo y las prácticas pedagógicas. Centralizar la administración, implementar planes de estudios nacionales, formar docentes en las nuevas corrientes pedagógicas, modificar la normatividad y responder a la demanda de cobertura en los diferentes ciclos, fueron algunas de las transformaciones estructurales. En el campo de las prácticas, significó formar un nuevo sujeto educativo, acorde con las exigencias del mundo moderno, que aprendiera

habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos útiles. Este sujeto es objeto de medición a través de pruebas estandarizadas. Conviene advertir que la transformación de la "naturaleza humana" afectó los diferentes campos de la actividad humana, no solamente el educativo.

En el caso colombiano la ausencia de clases medias con poder económico, político y cultural durante la primera mitad del siglo XX dejó los proyectos educativos en manos de elites que adoptaron los nuevos esquemas de educación en odres viejos. En otras palabras, la selección educativa tiene sentido en países donde las condiciones sociales, políticas y económicas garanticen el mérito. En un país con déficit educativo, los exámenes de selección favorecieron a determinados sectores, antes que a la mayoría.

En este aspecto puede apreciarse una diferencia entre una modernidad conservadora y liberal. La segunda, atendiendo a las características expuestas por el maestro Gerardo Molina, hubiera preferido sanar el déficit educativo antes que implementar procesos de selección.

Pero el peso de la tradición dominante en la educación y la cultura perpetúa formas de explotación social y dominación político-cultural. Tal proceso lo realiza acudiendo a la clasificación-evaluación, que refuerza las estructuras clasistas de diferenciación desigual, a contravía de la diferenciación entre iguales. Son los asuntos de la diferencia como valor positivo y la desigualdad como valor negativo.

La articulación entre clasificación social, evaluación educativa, evolucionismo y positivismo, nos lleva a rastrear los orígenes de la evaluación educativa. A diferencia de otros trabajos que buscan en las normas o desarrollo de determinadas disciplinas (como la psicología) los orígenes de la evaluación, en éste acudo a la cultura colombiana.

La clasificación social ha sido una actitud constante más en unas sociedades que en otras. En el caso colombiano se dio un modelo de dos etapas de clasificación social: la natural y la científica; una y otra se respaldan. La primera justificó formas de clasificación social durante la Colonia y el siglo XIX. Natural implica que los prejuicios que afirman que los blancos eran superiores, en tanto que los mestizos, indígenas y negros eran inferiores estaban sobre cualquier discusión. Principio natural implica leyes de orden divino que están sobre los seres humanos y los Estados.

Durante la Colonia, la “superioridad” del blanco se reflejó en la organización del territorio. El damero transmite una organización del espacio urbano que a la vez clasifica a la población que lo habita. La apropiación de este esquema por parte de la población fue lenta pero segura, de tal forma que no admite cuestionamientos. ¿Qué más natural que el paisaje?

El análisis del territorio ejemplifica el propósito de la clasificación social: ordenar para controlar. Durante la Colonia la clasificación social abarcó todos los ámbitos de la vida cotidiana: el religioso, el cultural, el económico, el administrativo, el político; entre ellos, el escolar es un caso.

Una vez en el país empezó la apropiación de la modernidad, la clasificación social no desapareció. Se afianzó y consolidó con el apoyo de discursos “científicos”. El método experimental se presentó con diferentes ropajes: evolucionismo, positivismo, objetividad, fueron los principales. De todos ellos, la tradición de la clasificación social coadyuvó a fortalecer o a adaptar aquellos que apoyaban la superioridad de unas “razas” sobre otras, sustentada en la herencia y en los genes.

La discusión sobre la decadencia de la raza, muestra la articulación entre el discurso de clasificación social con discursos científicos contruidos al amparo del evolucionismo. Tal el caso de la craneometría y la eugenesia. Esta articulación permitió afianzar la clasificación social. Como consecuencia de ello, el sistema educativo promovió proyectos para mejorar la raza que incluyó adquirir hábitos de higiene, salud y nutrición propios de la modernidad. En el campo pedagógico implicó considerar a la mayoría de la población en estado de inferioridad. Para sacarla de ella, políticos, pensadores y empresarios se dieron a la tarea de enseñar con el ejemplo.

Lo que acontecía en estas latitudes en el plano político, económico y cultural correspondió con un giro a la derecha en el mundo. Lo anterior se explica en parte porque las revoluciones de mediados del siglo XIX, la Revolución industrial y la reacción frente a las masas, hicieron que el pensamiento científico y político de finales del siglo XIX y comienzos del XX, rechazara las inclinaciones sociales que se dieron en la Europa del siglo XIX.

La apropiación del evolucionismo y del positivismo hizo cada vez más difícil sostener la clasificación social en todos los campos, con la cual

ésta se vio confinada a la educación. En esta trinchera, la clasificación se articuló con la medición y su pretensión de valorar con objetividad rasgos de la personalidad humana. El prestigio del número, del cual hace uso y abuso la psicometría, dejó poco margen al cuestionamiento.

Durante la primera mitad del siglo XX, diferentes instituciones realizaron pruebas para seleccionar estudiantes. No obstante, en la década de 1960 confluyen la reorganización de la educación, la financiación de algunos proyectos en el marco de la Alianza para el Progreso y la formación en medición, de un cuerpo de profesores de las universidades Nacional y Antioquia. Esta coyuntura contribuyó a la formalización de una entidad técnica que garantizara “imparcialidad” y “objetividad” en la selección de estudiantes para ingreso a la educación superior.

La apropiación o asimilación de la propuesta de medición estadounidense fue parcial en dos sentidos. La taxonomía de Benjamín Bloom se adoptó sin la sustancia. En su versión original, Bloom buscaba evaluar para rastrear hasta qué punto se cumplían los objetivos de formación y los planes de estudio. Sólo después de esta labor, podía evaluarse (en términos de medición) a los estudiantes. En Colombia, se adoptó la medición en términos de selección de estudiantes para ingreso a la educación superior.

Por otra parte, los esquemas de medición apropiados eran objeto de fuertes cuestionamientos en Europa y Norteamérica. A finales de los años 1960, la psicometría cursaba la segunda generación, ésta se caracteriza por promover técnicas cualitativas y cuantitativas de evaluación. El propósito era superar las pruebas cognitivas como indicador de calidad. Pese a ello, en el país se adoptó la primera generación, que enfatiza medir la calidad de la educación vía pruebas estandarizadas.

La apropiación de la clasificación social en la cultura colombiana fue lenta y segura desde la Colonia hasta mediados del siglo XX. La impronta de la clasificación se observa en que los miembros de una u otra clase social, corriente política o credo religioso, la aceptaron y defendieron. En algunas situaciones, especialmente durante la primera mitad del siglo XX, sectores sociales protestaron para reivindicar derechos por tierras, laborales o sociales; sin embargo, la impronta de la clasificación social no se tocó, pasó diferentes pruebas.

Esta impronta hace parte de una sociedad en la cual se exaltan valores tradicionales, se inhibe la dinámica social, económica y política, y se facilita la exclusión y la desavenencia. Es una sociedad que fomenta el fatalismo y el determinismo justificado en fuerzas religiosas.

Todo ello tiene antecedentes más hondos. La defensa del honor sin provecho que impulsa el rechazo de las artes y oficios considerados viles, fue un freno contra cualquier proceso económico que trajeron los españoles desde la península de la Contrarreforma. En la España de Carlos V y Felipe II, el honor, el dogma religioso y la pureza de sangre, fungen como armas que inhiben el desarrollo económico a la vez que excluyen a los sectores dinámicos de la sociedad, es decir, quienes comercian y realizan trabajos manuales. Ellos son considerados inferiores.

Las voces discordantes contra estas prácticas fueron pocas pero existieron. Se cuentan entre ellas Luís de Ortiz y Gaspar Gutiérrez de los Ríos, quienes pregonan la defensa de los que trabajan y la condena de los ociosos. El mismo Felipe II se opuso a los Estatutos sobre limpieza de sangre, pero la presión de sectores poderosos lo llevó a aceptarlos (Peyrefitte, 1996).

Producto de la defensa del honor, el dogma religioso y la pureza de sangre las exclusiones son colectivas: indios, mestizos, negros son aislados y tratados como menores de edad. En lugar de reconocer el mérito y los logros de los individuos, se convalida el origen como indicador natural de la posición social. Quienes tienen mancha de sangre y traicionan el dogma religioso no pueden acceder a cargos ni dignidades. Estos hábitos mentales, interiorizados por la población, perduran hasta finales del siglo XIX, con lo cual quitan vitalidad a la sociedad.

Entrado el siglo XX, las innovaciones pedagógicas propuestas al tenor de las luces de las modernas corrientes educativas, importan propuestas de selección educativa a una sociedad que aún defendía el honor, el dogma y la pureza de sangre. La mentalidad dominante de 300 años atrás, sobrepone a la selección educativa los rasgos de la clasificación social. Con ello los instrumentos de medición constituyen formas de exclusión social similares con el orden educativo que privilegió entre los diferentes bachilleratos aquellos que cursaban los hijos de las elites.

¿Qué significa modernidad en evaluación educativa?

Los proyectos de educación moderna pretendían oponerse a la educación tradicional. Quienes impulsaron estos proyectos en la educación colombiana -Mariano Ospina Rodríguez, Antonio José Uribe, Miguel Jiménez López, Agustín Nieto Caballero- debieron acoger las ciencias, los nuevos rumbos de la pedagogía (escuela activa, escolanovismo) y dejar atrás el abuso de la memoria (entendida como repetir), los castigos y relaciones entre docente y estudiantes que privilegiaban la voz del primero sobre el segundo. Un completo análisis sobre lo que implicó modernidad y educación en Colombia se puede encontrar en Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina (2010).

En general las sociedades modernas demandan superar las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas tradicionales. La modernidad pregona valores como la valoración del tiempo, el afán de lucro, la búsqueda individual del éxito, la iniciativa individual, la movilidad territorial y social, entre muchos otros. El paso de una sociedad tradicional a una moderna implica innumerables tensiones; una de la más importante conlleva que los sujetos modernos (ciudadanos) apropiaran una nueva naturaleza. Sobre los cambios que implica la modernidad véase, Thompson, 1995; Peyrefitte, 1996. Para Colombia véase, Nieto Arteta & Safford, 1977.

La inserción de la educación en proyectos internacionales, la estandarización, la centralización y la adopción de saberes científicos y técnicos son características que hacen de la evaluación educativa un proyecto moderno. No olvidemos la pauta económica y tradicional de la modernidad colombiana, en la cual está inserto el proyecto educativo, razón por la cual las características enunciadas se acoplaron en una estructura educativa tradicional que a su vez se articulaba con estructuras sociales, políticas, económicas y culturales de igual sentido.

La educación fue antes del uso y abuso del concepto de globalización una manera de inserción asimétrica de Colombia y sus elites en lo global, privilegiando los proyectos internacionales a cualquier proyecto interno de nación. Se presentó a través de diferentes circunstancias, siempre asociadas con las experiencias de vida de políticos e intelectuales de sectores dominantes. Así, por ejemplo, gracias a sus prolongadas

estadías en Europa y Estados Unidos, Mariano Ospina Rodríguez asimiló las nuevas corrientes educativas que estaban en boga en sociedades consideradas desarrolladas. Esta experiencia le permitió contrastar la educación de estas sociedades con la nacional y formular propuestas educativas que articulaban la educación con un proyecto económico de carácter internacional.

Otra forma de insertar la educación nacional en proyectos internacionales fue a través de la formación de intelectuales nacionales en Europa y Estados Unidos. Tal el caso de Miguel Jiménez López y Agustín Nieto Caballero quienes realizaron estudios de pregrado y postgrado en centros especializados en pedagogía. Una vez en Colombia, impulsaron proyectos educativos, El Gimnasio Moderno y la experiencia educativa adelantada por el departamento de Boyacá, que marcaron hitos en la educación colombiana. No es de extrañar que en Europa y Estados Unidos existieran instituciones o grupos de personas interesadas en divulgar sus ideas pedagógicas en América Latina. Al respecto, vale la pena examinar la obra reciente de Herrera & Low, 1994.

La estrategia más clara para insertar la educación en proyectos internacionales fueron las misiones extranjeras que diferentes gobiernos durante finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX contrataron con la expresa misión de modernizar el sistema educativo nacional. Las misiones permitieron articular la educación colombiana con proyectos internacionales, baste mencionar los casos de las misiones de mediados del siglo XX (Unesco, Harvard), una perspectiva amplia del tema puede ser consultada en Ruiz Quiroga, 2012.

Estandarizar implica homogenizar procedimientos, contenidos y habilidades. La evaluación educativa requiere de procedimientos comunes (por ejemplo: igual o similar número de horas a las cuales asisten estudiantes por año lectivo; organización de la vida académica –número de horas por semana, espacios de descanso; metodologías de enseñanza, etc.-); también, que las instituciones educativas tengan un currículo común acorde con demandas internacionales y que la escuela forme y desarrolle habilidades como el recuerdo, el análisis, la comprensión.

Centralización administrativa es otra característica que hace de la evaluación educativa un proyecto moderno. Hay centralización cuando se promulga un currículo nacional, cuando se dan pautas comunes para

organizar la vida académica, cuando el Estado se hace responsable de la educación, cuando se adopta una postura pedagógica común. La propia evaluación es un conjunto de prácticas estandarizadas desde la concepción de las pruebas, pasando por su aplicación hasta la entrega de resultados. Por último, la evaluación educativa requiere de saberes científicos y técnicos modernos: psicología, administración, estadística, saberes disciplinares (matemática, lenguaje, ciencias naturales y sociales) que implican una concepción de sujeto educativo diferente a la del alumno del siglo XIX.

La evaluación educativa se desarrolló durante la primera mitad del siglo XX y corrió a la par del proceso económico de industrialización del país, impulsado por los gobiernos de Rafael Reyes, las repúblicas conservadora y liberal, el gobierno de Rojas Pinilla y los gobiernos del Frente Nacional. El énfasis económico y tradicional de la modernidad nacional afectó el proyecto de educación moderno. Aunque hubo políticas que impulsaron una educación moderna, ella no afectó de la misma forma a todas las instituciones educativas. Incluso, en algunas regiones antes que apoyo se dio oposición.

De esta manera el término modernización no es evidente por sí mismo ni indica un modelo económico o educativo al cual se ajustaron proyectos de una u otra índole. La modernidad que pensaron y vivieron los sectores dominantes en el período del cual se ocupa esta investigación fue más concreta que abstracta. En mucho consistió en adaptar discursos, técnicas y saberes a la realidad nacional. Para ello recurrieron a la experimentación, entendida como ensayar lo que en otros contextos sociales dio resultado y dentro de ese ensayo-error hicieron los ajustes necesarios.

La evaluación educativa está relacionada con apropiación de técnicas y saberes modernos que afectan de diferente manera espacios y tiempos de las instituciones educativas. En otras palabras, es una forma de racionalización del trabajo educativo. Pero de ello no se siguen modificaciones en las mentalidades, valores, habilidades o cultura de los sujetos educativos. Pese a la trilogía modernidad, modernización y modernismo, la recurrencia a lo moderno durante finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX lleva a reconocer que aquellas acciones modernas estuvieron forzadas por la defensa de tradiciones naturales y por la defensa de intereses de sectores dominantes (Pecaut, 1990).

Una reflexión final

¿Por qué tendría que ser la calidad lo más importante en la educación? ¿Qué es calidad en la educación? Todo el mundo da por hecho que la calidad es el tema más importante de todos los que se relacionan directa o indirectamente con el sistema educativo. Es por eso que la evaluación educativa se volvió un tema crucial porque se presume que está íntimamente ligada a medir logros y calidad (Ferreira, 2012).

La sociedad industrial avanzada, en la era de la información y el conocimiento, ha hecho del “saber útil en contexto” el medio más importante del valor agregado de productos y servicios, de su estrategia de seguridad y defensa, del control policivo que se hace desde múltiples y sutiles plataformas, en ella se afina la competitividad estructural y permite diferenciar categóricamente los países desarrollados de los que no lo son.

Desde muchos frentes, uno la psicología evolutiva, la neo-sociología a partir de las neurociencias, tratan que la educación se ha quedado rezagada, con modelos, prácticas, principios y valores que fueron creados en la alborada de la modernidad industrial bajo la premisa de una instrucción pública concebida para capacitar mano de obra, técnicos de enlace en las cadenas productivas y la burocracia administrativa de los sectores económicos y del Estado.

Mientras que la sociedad humana se fue transformando, la educación no lo hizo. Corresponde a la pedagogía trabajar siempre en el presente con la construcción de un proyecto humano y social. Hoy la educación debería desarrollar facultades para que las personas vivan felices, a plenitud de sus posibilidades, sin la aprehensión del amedrentamiento de cumplir con expectativas basadas en el lucro, la propiedad, el derroche y la compulsión por el consumo.

La calidad como categoría de evaluación y la evaluación como medio para medir la calidad necesitan salir del enfoque instrumental. Se requiere más calidad en la educación en términos de inclusión y de vencer las barreras de acceso a la educación de más alto nivel. A ella deberían llegar de manera democrática todos los miembros de la sociedad y quienes han sufrido el marginamiento, el desplazamiento, la falta de oportunidades, ellos deberían ser aquellos que recibieran prioritariamente la mejor educación (Orozco, 2012).

Pero hay preguntas fundamentales pensando en la evaluación, sus fines y vencer su uso para la clasificación social: ¿Cuál es la mejor educación? ¿Quién tiene la autoridad y los criterios para definirla y mostrar cómo aplicarla? Se trata de temas y problemas que abren un campo, no nuevo, pero a la luz de los problemas humanos y naturales de hoy, constituyen un reto para la creatividad, la imaginación, la innovación en pedagogía.

Referencias bibliográficas

Acevedo Zapata, S. (2015). La formación de profesionales desde la reflexión en la acción con elementos fundamentales de la pedagogía crítica. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 151 - 169. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1350>

Bajtín, M. M. (1985). Estética de la creación verbal. En M. M. BAJTÍN, *Estética de la creación verbal* (pp. 256-57). México-Bogotá: Siglo XXI.

Blanco, J. E. (2008). Modernidad conservadora y cultura política. La Acción Católica Argentina (1931-1941). En J. E. Blanco, *Modernidad conservadora y cultura política. La Acción Católica Argentina (1931-1941)*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Bourdieu, P. (1972). Outline of A Theory of Practique. En P. Bourdieu, *Outline of A Theory of Practique*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Crítica social del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2 ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.

Corredor, C. (1992). *Los límites de la Modernización*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Económicas.

Ferreira, H. (2012). Significados y efectos en torno a la evaluación de los aprendizajes escolares. *Revista –RIIEP– / ISSN: 1657-107X / Vol. 5 - No. 2 / Bogotá, D.C. - julio - diciembre 2012 / pp. 85 - 92*

Feyerabend, P. (1990). *Diálogos sobre el método*. Madrid: Cátedra.

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. México: FCE .

Herrera, M. C., & Low, C. *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez Mendoza, W., Luciano Alipio, R., & Soto Carrión, C. (2014). Influencia de las fuentes de financiamiento externo en el crecimiento y desarrollo de las empresas agroindustriales del distrito de Abancay Apurímac Perú (periodo 2012- 2013). *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 261-273. doi:http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1141

Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora, ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

Lurán Rivero, A., Buenahora Tobar, M., & Vargas Granados, C. (2015). Perspectiva del aprendizaje tradicional y del aprendizaje con comunicación bidireccional en actividades educativas. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 253-262. doi:http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1468

Marín, J. D. (2012). Línea de investigación: currículo y evaluación educativa. *Revista RIIEP / ISSN: 1657-107X / Vol. 5 - No. 2 / Bogotá, D.C. julio - diciembre 2012 / pp. 55 - 71*

Mitzman, A. (1969). *La jaula de hierro: una interpretación histórica de Max Weber*. Madrid: Alianza Ed.

Molina, G. (1970). *Las ideas liberales en Colombia: 1849-1914*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Molina, G. (1979). *Las ideas sobre sistema mundo en Wallerstein, I. El moderno sistema mundial*. t. 1. México: Aiglo XXI .

Nieto Arteta, L. E., & Safford, F. (1977). *Aspectos del siglo XX en Colombia*. Medellín: Hombre Nuevo.

Nietzsche, F. (1990). *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.

Nietzsche, F. (2002). *La gaya ciencia*. Madrid: Edaf.

Orozco, T. (2012). Los ECAES y la cultura de la evaluación en la educación superior. *Revista –RIIEP– / ISSN: 1657-107X / Vol. 5 - No. 2 / Bogotá, D.C. - julio - diciembre 2012 / pp. 85 - 92*

Pecaut, D. (agosto-septiembre de 1990). Modernidad, modernización y cultura. *Gaceta*. Nº 8.

Peyrefitte, A. (1996). La sociedad de la confianza. Ensayo sobre los orígenes y la naturaleza del desarrollo. En A. Peyrefitte, *La sociedad de la confianza. Ensayo sobre los orígenes y la naturaleza del desarrollo* (pp. 150-153). Barcelona: Andrés Bello.

- Régio, L., Egly, E., & Apostólico, M. (2015). Consideraciones acerca de la importancia del estudio de saberes necesarios para el afrontamiento de la violencia infantil en la atención primaria de salud.. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(2), 137-149. doi:http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1463
- Rojas Mesa, J., & Leal Urueña, L. (2014). Entre flujos y fronteras: la educación superior mediada tecnológicamente vista a través de una perspectiva etnográfica. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(2), 9-27. doi:http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1143
- Ruiz, D (2015). Aportes de la educación a la evangelización católica de la cultura en Colombia. *RIIEP*, Vol. 8, N.º 2, julio-diciembre de 2015, pp. 239-262.
- Ruiz Quiroga, M. (2012). *El impacto de las misiones en la educación nacional. El maestro: disputa por los sentidos orientadores de su práctica en la escuela. El caso de las misiones de asistencia técnica en Colombia (1955-1970)*. Bogotá: Facultad de Educación.
- Sabogal Padilla, A. (2014). Retos de la pedagogía en el siglo XXI. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(2), 143-148. doi:http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1153
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (2010). Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. En J. Sáenz Obregón, & O. y. Saldarriaga, *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá-Medellín: Colciencias-Universidad de Antioquia-UniAndes.
- Safford, F. (1977). Aspectos del siglo XX en Colombia. En F. Safford, *Aspectos del siglo XX en Colombia*. Medellín: Ediciones Hombre Nuevo.
- Smith, A. (1961). Indagación acerca de la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones. En A. Smith, *Indagación acerca de la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones* (pp. 503-504). Madrid: Aguilar.
- Smith, A. (2004). *Teoría de los sentimientos morales*. México: FCE.
- Tarde, G. (2011). *Las leyes de la imitación y la sociología*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociales y Agencia Estatal Boletín del Estado.
- Thompson, E. P. (1995). Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial. En E. P. Thompson, *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- Uribe, J. J. (1996). *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Planeta, Colombiana Editorial S.A.

Normatividad en contexto histórico

Decreto 045 de 1962

Normatividad vigente de comparación

Artículo 67 Constitución Política

Ley 30 de 1992- Servicio Público de Educación Superior.

Decreto 1403 de 1993- Reglamentación de Ley 30 de 1992.

Ley 115 de 1994- Ley General de Educación.

Ley 489 de diciembre 29 de 1998. Por la cual se dictan normas sobre la organización y funcionamiento de las entidades del orden nacional.

Decreto 2230 de 2003- Modificación Estructura Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 644 de 2001- Reglamentación sobre puntajes altos en Exámenes de Estado

Acuerdo No. 01 de junio 23 de 2005. Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, por el cual se expide el reglamento interno de funcionamiento.

Acuerdo No. 02 de junio 23 de 2005. Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, por el cual se subroga el Acuerdo 001 de 2000 del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, y con el cual se expide el reglamento, se determina la integración y las funciones del Consejo Nacional de Acreditación.

Resolución N° 000167 del 31 de Mayo de 2006 - Icfes, por la cual se formaliza una delegación.

Resolución N° 183 de febrero 2 de 2004, por la cual se define la organización de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES.

Decreto 4675 de 2006. Por el cual se Modifica la Estructura del Ministerio de Educación Nacional

Decreto 4674 de 2006. Por el cual se modifica la Planta Global del Ministerio de Educación Nacional

Decreto 4729 de 2007. Por el cual se otorga la Orden a la Educación Superior y a la Fe Pública "Luis López de Mesa".

Decreto 128 de enero 26 de 1976. Por el cual se dicta el estatuto de inhabilidades, incompatibilidades y responsabilidades de los miembros de las juntas directivas de las entidades descentralizadas y de los representantes legales de estas.

Ley 1286 de 2009: "Por la cual se modifica la ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en departamento administrativo, se fortalece el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones".

Ley 29 de 1990: "Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias".

Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas¹

Johan Andrés Nieto Bravo ²

Recibido: 02-02-2017

Aceptado: 14-04-2017

RESUMEN

Ante la poca claridad del papel que ejerce la filosofía como aprendizaje escolar, la presente investigación buscó identificar las didácticas que subyacen de las prácticas pedagógicas en filosofía, a fin de analizar la problemática didáctica del enseñar filosofía o enseñar a filosofar. El enfoque cualitativo de ejercicio investigativo, ha propiciado una aproximación al contexto de tres instituciones educativas católicas y a las comprensiones de estudiantes y docentes que comparten el Espacio Académico de Filosofía. La perspectiva epistemológica hermenéutica, concilia las relaciones de distancia entre los protagonistas que se encuentran en el aula filosófica, a fin de proponer una didáctica del sentido, en donde los significados de la filosofía, se encuentre con los significantes, es decir con los filósofos estudiantes, a fin de construir un conocimiento con sentido. El presente texto presenta el desarrollo de la primera categoría de la investigación, a la cual se le denomina didáctica de la filosofía.

Palabras clave: escuela católica, didáctica, filosofía, práctica pedagógica, sentido.

1. La presente investigación hace parte de la Línea Medular Enrique Lacordaire, sobre educación y libertades, a la cual tributa la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia en su campo interdisciplinar de Pedagogía, currículo, didáctica y evaluación, desde el cual se fundamenta la línea activa de la Facultad de Educación sobre Pedagogía, Currículo y evaluación, en la que se fundamenta la línea de programa Pedagogía de la Filosofía, desde la cual se desarrolló este ejercicio investigativo.

2. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, docente investigador de la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás. Perteneciente como docente de tiempo completo de la Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico. Maestrante en Educación.

Correo electrónico: johannieto@ustadistancia.edu.co
ORCID: 0000-0002-8608-8511

Towards a didactics of meaning. Emerging didactics of pedagogical practices of philosophy in three Catholic schools

ABSTRACT

Given the lack of clarity exerted by philosophy as scholar learning, this investigation look for identify the underlying pedagogical practices in philosophy, in order to analyze the didactic problems of teaching philosophy or teaching philosophizing. The qualitative aproach of the investigative exercise, has made possible an approach to three catholic schools contexts, and to the comprehension of students and teachers that share a philosophical academical space. The epistemological and hermeneutical perspective, conciliates the distant relationships among protagonists that are at the philosophical classroom, in order to propose a didactic of sense, where the significance of philosophy, meet whit the signifiers, in other words with the philosophers students, to built a full of sense knowledge. This text shows the first category of investigations developement , which names philosophy's didact.

Keywords: Catholic School, Didactic, Philoslophy, Pedagogical practice, Sense.

Introducción

La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria colombiana, ha tenido una serie de transformaciones desde la promulgación de la Ley General de Educación 115 de 1994, la cual dejó sin un sitio preponderante dentro del currículo a este Espacio Académico que era considerado por la anterior legislación como un aprendizaje de capital importancia. La no existencia de unos lineamientos curriculares oficiales³, dificulta la calidad y la supervisión de un ideal filosófico en cuanto enseñanza en el ámbito

3. Existe el siguiente documento: MEN (2010). Orientaciones Pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en la Educación Media. MEN. Bogotá.

escolar, lo cual ha producido como resultado la instrumentalización de esta materia y la multiplicidad de posibilidades de orden pragmático que se le da a este espacio.

Ante esta realidad que atañe al aprendizaje de filosofía en la escuela secundaria, se problematizó el sentido de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, su “¿para qué?”. Esta problematización dio por resultado un horizonte de finalidad, desde el cual se reflexiona alrededor de la didáctica filosófica como una ciencia analógica que orienta las prácticas pedagógicas de los docentes de filosofía en la escuela, unificando un criterio de importancia curricular en la formación filosófica de los estudiantes de bachillerato, como una producción aprendida, pero también como una producción construida por el mismo estudiante.

Los estudios académicos e investigativos desarrollados alrededor de la relación entre didáctica y filosofía, han coincidido en la necesidad de diferenciar los objetos de estudio de ambas ciencias, sin querer paragonar o subordinar la didáctica a la filosofía misma. Alrededor de esta problemática se han desarrollado diferentes investigaciones. Por su parte Alejandro Cerletti ha desarrollado una problematización en torno a las mediaciones didácticas que posibilitan la relación entre el docente y el estudiante de filosofía; de igual forma Alfonso Ciprian reflexiona sobre los impedimentos que dificultan el aprendizaje significativo de la filosofía escolar, en torno a los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. Desde una mirada a la educación Latinoamericana Ricardo Navia expone sistemáticamente las condiciones sociales que rodean el entorno del aprendizaje como un condicional significativo para el desarrollo del mismo, concluyendo que la enseñanza de la filosofía es sensible a la condición del pueblo latinoamericano,

Preguntarse por las didácticas filosóficas a partir de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela católica, permite a esta investigación delimitar el tema y por ende orientar la reflexión hacia un horizonte de transformación de las prácticas pedagógicas mismas. A partir de este horizonte, la investigación es desarrollada en el contexto escolar de tres instituciones pertenecientes al Sistema Educativo Arquidiocesano y de los conceptos teóricos desarrollados entorno a la problemática, a fin de estudiar las didácticas que subyacen de las prácticas pedagógicas en filosofía dentro del contexto de la escuela católica. Han sido tres las categorías consolidadas: Didáctica de la Filosofía; Práctica pedagógica y Escuela Católica, las cuales fueron abordadas desde

diferentes autores, que entran en diálogo con el proceso reflexivo del autor a fin de comprender el fenómeno estudiado.

Este documento expone en un primer momento el sistema metodológico adoptado por la investigación, el cual asumió un enfoque cualitativo, que analiza los datos desde una perspectiva epistemológica hermenéutica, optando por una etnografía educativa, cuyos instrumentos de recolección de datos apropian la perspectiva del docente y de los estudiantes, de cara a las didácticas filosóficas que se generan en las prácticas pedagógicas en filosofía; en segundo lugar se presenta la interpretación y discusión de los datos recolectados en las entrevistas a los docentes y el grupo focal de cada institución, los cuales han permitido hacer un análisis a las didácticas filosóficas empleadas por los docentes en sus prácticas pedagógicas y el impacto generado en los estudiantes. Finalmente se concluye recogiendo los objetivos trazados por la investigación.

Sistema metodológico

En primer lugar, el enfoque investigativo en el cual se enmarca esta investigación, es el cualitativo, caracterizado por una metodología interpretativa, que parte de la inducción, es decir del encuentro con la realidad, la flexibilidad y sensibilidad que el investigador asume frente al contexto y a los sujetos conocidos. Este enfoque optimiza los procesos de diálogo e interacción con las prácticas pedagógicas docentes en filosofía, las cuales están compuestas por sujetos activos y cognoscentes, a partir de los cuales se puede fundamentar una teoría basada en el encuentro y la experiencia empírica.

La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por sus conocimientos, por sus relatos. (Vasilachis, 2006, p. 29)

En tal sentido el enfoque cualitativo adoptado por esta investigación, se centra en la comprensión de la problemática didáctica de la enseñanza de la filosofía en la escuela, partiendo de una realidad específica que es la

práctica docente, la cual se encuentra sujeta a un proceso de comprensión, en el que se deben estudiar las líneas teóricas y prácticas, su concordancia y congruencia, a fin de dar respuesta a la pregunta problema aquí planteada. Durante el desarrollo de la investigación se estudia la forma en la que el docente de filosofía comprende, experimenta y produce el aprendizaje dentro del aula escolar, a partir de un acercamiento al contexto real de la práctica pedagógica en filosofía, a sus experiencias, significados, conocimientos y comprensiones.

En segundo lugar se encuentra la perspectiva epistemológica hermenéutica de esta investigación, la cual reconoce la presencia de dos sujetos en el proceso de comprensión epistemológica de la investigación cualitativa, por un lado se encuentra el "Sujeto Cognoscente"⁴ y por otro lado el "Sujeto Conocido"⁵, entre ambos protagonistas de la investigación existe una distancia, la cual impide el mutuo conocimiento. La herramienta para conciliar dicha distancia es la interpretación como fundamento cualitativo de la investigación, la cual producirá una "meta-epistemología, que supone la copresencia de dicha epistemología con la del sujeto cognoscente y la mutua complementación de ambas; el paradigma interpretativo sería entonces presupuesto de la investigación cualitativa" (Vasilachis, 2006, pp. 59-60).

Esta comprensión de la distancia existente entre los dos sujetos de conocimiento en la investigación, posibilita la implementación de una epistemología hermenéutica, la cual ponga en diálogo interpretativo la práctica pedagógica que se suscita dentro de las aulas de filosofía, y los presupuestos teóricos acuñados en esta investigación, los cuales problematizan dicha práctica y buscan teorías fundamentadas desde la experiencia empírica, que den respuesta a un proyecto de didáctica filosófica escolar.

La acción humana es como un texto, tiene en sí mismo una existencia propia, y está sujeto a múltiples interpretaciones según la distancia y la relación que ejerza con el intérprete, así entonces el actuar humano está abierto a las diversas interpretaciones que se generan gracias a la comprensión que se realice de éste. Del texto a la acción, de la acción al

4. El Sujeto Cognoscente, es una categoría empleada por Irene Vasilachis, para situar el dominio de una epistemología propia del investigador, "(...) a partir de ese sujeto se construyen, desarrollan, aplican, legitiman y cuestionan las distintas formas de conocimiento" (Vasilachis, 2006, p. 57).

5. El Sujeto Conocido, es una categoría empleada por Irene Vasilachis, para dar una identidad y existencia a los sujetos de la investigación, que posibilita la comprensión de los mismos, desde un criterio de igualdad.

texto, y en el entramado de este diálogo, se encuentra la comprensión; sin embargo, el fenómeno del actuar humano, como también el del texto, poseen la dificultad del pluralismo-interpretativo, ante éste se conjetura y se valida, para encontrar la aproximación más apta. De allí que el acto hermenéutico supone un diálogo entre comprender y explicar:

La comprensión está totalmente mediatizada por el conjunto de los procedimientos explicativos que la preceden y la acompañan. La contrapartida de esta apropiación personal no es algo que se pueda sentir: es el significado dinámico que la explicación pone de manifiesto y que hemos identificado antes con la referencia del texto, es decir, con su capacidad de revelar el mundo. (Ricoeur, 2000, p. 194)

Al optar por esta perspectiva epistemológica, esta investigación se aproxima al campo de trabajo con la conciencia que los sujetos conocidos distan del investigador cognoscente, sin embargo, no son realidades estáticas, sino seres que al poseer una existencia propia, se encuentran en devenir, en transformación permanente y supeditados a múltiples formas de ser interpretados. Ante esta particularidad se asume la perspectiva de Ricoeur en la cual comprensión y explicación van de la mano, a fin de generar una interpretación más cercana a la realidad conocida, a su contexto y a la red simbólica de significaciones que la constituye.

En tercer lugar, esta ruta metodológica asume a la etnografía como el tipo de investigación, ya que esta comprende el trabajo del investigador como un describir el contexto, comprender los significados e interactuar con la cultura, haciendo parte de un proyecto insustituiblemente humano. Al ser un dinamismo humano supone dos dimensiones, por un lado, el encuentro con la realidad desde el trabajo de inmersión en el campo; por otro lado la reflexividad teórica que asume frente a las experiencias suscitadas por la práctica, así entonces la etnografía es un tipo de investigación que hace reflexiva la práctica:

Es una reflexión que conduce a una revisión acerca del modo y la forma en que los sujetos producen el conocimiento social imprescindible para la coexistencia en sociedad. El punto de partida de la reflexividad implica considerar así al hombre como parte del mundo social, interactuado, observando y participando con otros hombres en un contexto y en una situación espacio-temporal determinada y, desde allí,

considerar al propio investigador como parte del mundo que estudia. (Ameigeiras, 2006, p. 115)

Esta investigación toma distancia de las visiones positivistas o las materialistas, las cuales generan una división entre teoría y práctica al interior del quehacer etnográfico, no basta entonces con describir, es necesario teorizar, ya que la descripción de una realidad, supone su conceptualización. La línea directriz de esta investigación se encuentra en la analogía y el diálogo entre los presupuestos teóricos dados por la razón, y la producción práctica generada por la experiencia empírica. De allí que el investigador interactúa y se inserta en el campo de trabajo, pero no pasa por obvio los contenidos teóricos estudiados, sino que los confronta con la experiencia, a fin de suscitar teorías fundamentadas en una práctica reflexiva.

El diálogo entre la teoría y la práctica en el ejercicio etnográfico, le permite direccionarse hacia un tipo de etnografía específico, que es el de la etnografía educativa, el cual responde a los procesos de investigación que se suscitan dentro de las aulas de clase, como un espacio específico de formación humana, en donde interactúan los conocimientos producidos por la humanidad a lo largo de la historia, y los conocimientos producidos por los estudiantes en el aquí y el ahora, por ello “al adoptar la etnografía en el campo de investigación educativa, es importante no acceder a ella como una simple técnica, sino tratarla como una opción metodológica, en el entendido de que todo método implica teoría” (Rockwell, 1999, p. 25).

Esta investigación aplica la etnografía como una opción metodológica que se problematiza sobre el fenómeno social educativo que gira en torno al aprendizaje de la filosofía en la escuela, pero al mismo tiempo puntualiza dicho fenómeno en la especificidad de los contextos en los cuales se produce cada una de las prácticas docentes. La escuela es entonces vista desde sí misma en el micro-contexto del aula filosófica, pero al mismo tiempo confrontada con la teoría social que se aplica a esta disciplina pedagógica, desde los presupuestos del MEN. La etnografía educativa posibilita dicha confrontación y diálogo, entre el micro y el macro entorno social del aprendizaje filosófico en la escuela.

En cuarto lugar, se presentan las técnicas de recolección de datos, las cuales responden al tipo de investigación etnográfica y al enfoque cualitativo, dichas técnicas son la entrevista a docentes y el desarrollo

de grupos focales con estudiantes. Con relación a la entrevista, ésta se constituye como una herramienta que supone la relación del sujeto cognoscente con el sujeto conocido, junto al contexto en el que se suscita la investigación. Esta herramienta supone la integración de los sujetos, sobre la cual se generarán diálogos con preguntas y respuestas, que producirán conocimiento, conclusiones y datos. Así entonces la finalidad de la entrevista es conocer la óptica desde la cual los maestros ven y asumen la práctica pedagógica docente en filosofía:

Se trata de un tipo de entrevista que requiere de manera imprescindible de un ejercicio del diálogo sustentado a en una capacidad de escucha, que permite estar más atento a lo que el otro dice, expresa, sugiera, que a lo que al investigador le preocupa. (Ameigeiras, 2006, p. 129)

El contacto con los diferentes profesores, produce el conocimiento de diferentes didácticas filosóficas, las cuales permitirán comprender el estado actual del aprendizaje en las instituciones escolares. Prima entonces en la entrevista el poder encontrar las perspectivas didácticas desde las cuales se direcciona la clase de filosofía, sobre la perspectiva didáctica del investigador, lo que no supone, que en el diálogo no se puedan confrontar ambas perspectivas.

En cuanto a la entrevista, se realizará una entrevista semi-estructurada, basada en un diálogo con cada docente orientador del aprendizaje de filosofía de los tres colegios. La entrevista tendrá tres momentos de diálogo, cada momento responde a una de las categorías componentes de esta investigación a saber: didáctica de la filosofía, práctica pedagógica y escuela católica. Los momentos se dividen en tres estándares de preguntas las cuales responderán una finalidad: la primera pregunta es descriptiva, la segunda pregunta de relación y la tercera de interpretación.

Finalmente se desarrollan tres grupos focales, uno en cada colegio con estudiantes de décimo y undécimo grado, en este espacio se recogen las percepciones, voces y posturas de los estudiantes, de cara a las didácticas filosóficas desarrolladas en el aula y la pertinencia de las mismas en la construcción del aprendizaje. En estos grupos focales se presentan tres diferentes tipos de didácticas, que se categorizan como:

- Didáctica del significado: en donde el acento se encuentra en el contenido filosófico de la temática misma.

- Didáctica del significante: en donde el acento se encuentra en la construcción que realizan los estudiantes alrededor de un problema.
- Didáctica del Significado, en donde el docente propicia una acción que repercute en una reflexión, relacionándola con el contenido teórico.

El desarrollo del grupo focal permite después la socialización de la experiencia a partir de algunas preguntas problematizadoras, recogiendo la percepción de los estudiantes que se consolidará en el dato por analizar, así entonces el grupo focal, "se diferencia de otras formas de entrevista grupales, en cual el GF es focalizado, es decir se centra sobre estímulos o situaciones externas de interés del investigador y es relativamente organizado por un moderador" (Páramo, 2008, p. 149).

En lo que respecta al contexto y los sujetos de la investigación, Bogotá es una ciudad en crecimiento, que asiste a la transformación de una mentalidad local, a una perspectiva cosmopolita en donde se reúne una pluralidad de culturas, costumbres, valores y representaciones provenientes de todos los rincones del país, que llegan a la capital por múltiples causas, formando así un inmenso mosaico urbanístico, que trae consigo la riqueza multicultural, pero también un sin fin de retos y problemáticas que afectan el ser y el actuar de los que habitan la capital colombiana.

En este horizonte la Iglesia de Bogotá se encuentra en un estado de cuestionamiento, por medio del cual se replantea su misión frente a las circunstancias actuales del contexto urbano y social de la ciudad, este rasgo específico determina la búsqueda de la escuela católica en la ciudad de Bogotá cuyo componente específico es "ver la ciudad como obra humana, que responde a la vocación profunda del ser humano de vivir con otros" (Arquidiócesis de Bogotá, 2013, p.14).

Así pues la escuela católica en Bogotá, se encuentra unida al replanteamiento de la misión que ejerce la Iglesia en la ciudad, buscando dentro de su misión específica ser luz del mundo y sal de la tierra. Es así como el campo educativo se convierte en un areópago de evangelización y de diálogo entre la fe, la filosofía y la cultura. Específicamente la Zona pastoral del Espíritu Santo busca responder desde la escuela a las diferentes problemáticas sociales que aquejan a este sector de la ciudad desde el mismo momento de su fundación el 26 de agosto de 1959,

cuando la unión parroquial del sur, buscó socorrer la marginalidad y la pobreza marcadas por la violencia creciente en el país y las continuas migraciones hacia la ciudad.

Esta zona que comprende el sur de la ciudad desde la Caracas hasta la autopista sur; y desde la av. Primera hasta lo más alto de los cerros de ciudad bolívar, se encuentra fortificada con la riqueza de diferentes instituciones educativas de confesión católica y más específicamente de identidad diocesana, que han encontrado en la educación, el fenómeno crucial para la formación de una nueva persona que genere una nueva sociedad.

Dicha unión escolar conforma lo que se ha denominado como colegios parroquiales y los cuales han tomado una nueva identidad llamada Sistema Educativo Arquidiocesano de Bogotá (SEAB). La búsqueda de un criterio en común en el horizonte evangelizador de la arquidiócesis, ha conducido al Sistema Educativo Arquidiocesano, hacia "aquella unidad que impide la dispersión por las varias ramas del saber y del aprendizaje y que mantiene en el centro a la persona en su compleja identidad, trascendencia e historia" (Congregación para la educación católica, 1997, N°10). Esta articulación escolar tiene como punto común la orientación del Proyecto de vida, entendiendo que "la persona de cada uno, en sus necesidades materiales y espirituales, es el centro del magisterio de Jesús: por esto el fin de la escuela católica es la promoción de la persona humana" (Juan Pablo II, 1991, p. 4)

Dentro de estos sujetos institucionales se encuentran las personas que participan en esta investigación, divididas en dos grandes grupos. Por un lado, se encuentran los tres docentes titulares del aprendizaje de filosofía de las instituciones participantes, ellos orientan este aprendizaje desde los pre-saberes y los conocimientos adquiridos en su formación profesional. Su presencia en esta investigación es fundamental ya que aporta la comprensión del ejercicio didáctico y la ejecución de la práctica pedagógica en filosofía, dentro de la Escuela Católica.

Por otro lado, se encuentran los estudiantes quienes ejercen el co-protagonismo del proceso didáctico al proporcionar los datos de comprensión filosófica y descripción de la práctica pedagógica que realizan los docentes. Estos grupos están conformados por hombres y mujeres pertenecientes a grado décimo y grado undécimo de las instituciones participantes, entre los quince y los dieciocho años. El número de integrantes de cada grupo es de cinco, para un total de quince estudiantes.

Discusión y análisis de los resultados

En este capítulo se realiza la interpretación de los datos recogidos en el trabajo de campo, los cuales presentan la experiencia de encuentro con los docentes titulares del aprendizaje y los estudiantes participantes del grupo focal. El lector encontrará tres lógicas de lectura, por un lado se encuentra la comparación que arrojan los datos entre las perspectivas docentes institucionales; por otro lado se presentan las posturas de los estudiantes frente a la didáctica de la filosofía Finalmente se realiza una comparación al interior de las instituciones generando líneas de trabajo y temas de investigación.

Se realizó un análisis de comprensión entorno a la problemática didáctica del aprender filosofía o aprender a filosofar y sobre las rutas metodológicas emprendidas por los docentes en la clase de filosofía. Para ello se estudió la posición de los docentes frente a las mismas en cada una de las instituciones, junto a las comprensión que tienen sus estudiantes; los datos recogidos corresponden a una entrevista semi-estructurada que presenta las posturas del docente; por otro lado, en el trabajo con los estudiantes al interior del grupo focal, se presentaron tres conclusiones generadas entorno a las didácticas estudiadas y a las sugerencias que ellos realizaron para mejorar la clase de filosofía.

Un primer momento de reflexión se encontró enfocado en la didáctica y la filosofía, las cuales gozan de una autonomía no excluyente, que supone un eje articulador que es la búsqueda de sentido del aprendizaje filosófico en la escuela, este se adquiere gracias a dos componentes: el significado que son los contenidos teóricos y el significant que es el sujeto de aprendizaje. Estos han generado la problemática didáctica sobre el enseñar filosofía o el aprender a filosofar, la cual dio a esta investigación una orientación sobre el desarrollo de esta materia en la escuela. Las posiciones de los docentes entrevistados frente a esta problemática fueron las siguientes:

| El Docente del Instituto San Ignacio de Loyola (ISAILO) | El Docente del Instituto Tecnológico del Sur (FITS) | El Docente del Inmaculado Corazón de María (Incodemar) |
|--|--|---|
| <p>“Para mí se aprende a filosofar, no se trata de dar un contenido vacío o sin sentido para el estudiante, sino que el estudiante sea capaz de confrontarse frente a lo que yo le estoy proponiendo, a fin de generar un cambio de conducta significativo para su propia vida”.</p> | <p>“Hoy en día y máximo si es filosofía, no debe ser un pensamiento extremo, cuando vamos con los extremos los resultados no son positivos. Desde mi experiencia tomo de las dos, me fundamento mucho desde el punto de vista argumentativo y teórico, de pronto un poquito hegeliano, pero busco la forma de que estos contenido no queden ahí, que se dé un cambio de actitud, la filosofía no debe quedarse en lo teórico por lo teórico”</p> | <p>“La filosofía no puede desconocer lo teórico, pero antes debe iluminar el contexto para darse cuenta que la pregunta complementa la respuesta.</p> |

Tabla 1. Aparte de la entrevista a docentes.

Los tres docentes presentaron posiciones diferentes con relación a la problemática didáctica de la filosofía, sin embargo, dichas posiciones subyacen a una visión instrumental de la didáctica, la cual polariza la comprensión misma de la filosofía como un aprendizaje escolar. Dentro de los estudios didácticos recientes una visión de diálogo entre ambas posturas abre las puertas al debate, conciliando la problemática en un círculo de comprensión análogo:

Ningún profesor de filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos propios de la filosofía occidental que se han ido constituyendo a lo largo de la historia. El sentido kantiano de aprender a filosofar, se complementa con el sentido hegeliano histórico-crítico de aprender filosofía. (Gómez, 2003, pp. 18-19)

Los docentes han coincidido en una concepción pragmática sobre la didáctica, en donde la ven como un medio o un instrumento para lograr un fin educativo, pero no la han asumido como una disciplina independiente de reflexión sobre el propio aprendizaje, lo cual la reduce a un objetivo instrumental. El punto de divergencia se encuentra en la causa final de la didáctica, la cual no busca facilitar un aprendizaje, sino darle un sentido, a partir de la reflexión que hace sobre el aprendizaje mismo. La búsqueda de un sentido, como fundamento epistemológico propio de la didáctica, supone que ésta no sea equiparada a la filosofía misma, lo cual indica que un campo de trabajo para optimizar el desarrollo de la filosofía como una materia escolar y como una práctica pedagógica, es el desarrollo de una

diferencia entre la disciplina filosófica como un aprendizaje escolar, y la didáctica como una ciencia autónoma.

La no comprensión del papel de la didáctica en la filosofía, conduce a la problemática de la polarización del sentido, que ha reafirmado el significado, o ha centralizado al significante. Una didáctica analógica de la filosofía, no se centraría en el significado de los contenidos filosóficos, ni en el significante de la producción de los estudiantes; sino en el sentido que se da al aprendizaje filosófico, partiendo de los contenidos e impacto la vida. Esto es lo que constituye una filosofía vitalmente objetiva, que habla a la realidad del estudiante, pero no se queda en el bagaje de la doxa, sino que permite en el lenguaje y la socialización la construcción de una episteme, capaz de exteriorizar la subjetividad de los significantes, sin excluir la objetividad de los significados. En este momento se puede decir que el aprendizaje filosófico ha tenido un sentido didáctico.

La problemática con relación al aprendizaje de la filosofía o del filosofar, atañe no solamente a los docentes, sino también a los estudiantes pues ellos son protagonistas y sujetos significantes en el ejercicio de comprensión y aplicación del pensamiento filosófico.

La clase de filosofía como una materia escolar, responde a las necesidades vitales propias de los sujetos que participan en ella. Sus expectativas, sus proyecciones y subjetividades adquieren un peso fundamental en la apropiación del sentido del conocimiento. Sin embargo, dicho ejercicio se encuentra condicionado por el paradigma didáctico que el docente ha proyectado en sus estudiantes. En los grupos focales se trabajaron tres tipos diferentes de didácticas, al final los estudiantes manifestaron las mejoras que quisieran darle a su clase sentando las siguientes posiciones:

| Grupo Focal Isailo | Grupo Focal FITS | Grupo Focal Incodemar |
|---|--|--|
| <p>“Los cinco estudiantes coinciden en sugerir la implementación de una didáctica hermenéutica, que les permita comprender los postulados filosóficos a partir de la experiencia. Sin embargo hacen énfasis en que es necesaria la complementación con las otras didácticas”.</p> | <p>“Dentro de las mejoras a la clase hubo una principal insistencia en la implementación de la didáctica hermenéutica en la clase y de una interacción de las didácticas. De igual manera los estudiantes afirman que su clase es teórico conceptual, pero que su docente hace de esta didáctica un espacio ameno y cercano que les permite aprender”.</p> | <p>“Cuatro de los cinco estudiantes coinciden en llevar a la práctica los contenidos teóricos por medio de la didáctica hermenéutica, a fin de poder comprender la aplicación de los mismos a la vida. De igual manera se sugiere no dejar de lado el componente teórico, sino que ven necesario poderlo debatir en la didáctica activa a fin de que ellos puedan aprender a expresarse con argumentos”.</p> |

Tabla 2. Aparte de los datos Grupos Focales

Los aprendizajes escolares, buscan responder a las necesidades propias de los niños, adolescentes y jóvenes que se forman en la escuela, a fin de que estos mismos sean empleados en la consolidación de personas científicamente formadas, capaces de aplicar en su vida, aquello que asumieron como propio en la escuela y que forjaron la propia personalidad. Así entonces el estatuto didáctico propio del aprendizaje filosófico no busca la acumulación de significados o contenidos teóricos; tampoco desea condensar un cumulo de opiniones subjetivas. Su finalidad es suscitar pensamiento que aporte a la formación de una personalidad estable.

Enseñar al alumno a pensar es, fundamentalmente, ayudarle a formar su personalidad, entendiendo por ésta la afirmación de lo que el individuo es según la auténtica libertad y responsabilidad. La filosofía está basada en el diálogo auténtico, en sentido socrático, que no es solo el intercambio de opiniones, sino la respetuosa actitud de búsqueda de una verdad común. Este diálogo, además, debe constituir una apertura hacia la historia del espíritu. (Arpini, 1988, p. 9)

Al aplicar tres estilos didácticos diferentes: el teórico, el activo y el hermenéutico, los estudiantes, han coincidido en afirmar que a sus clases de filosofía les hace falta una didáctica hermenéutica que les enseñe a interpretar los significados teóricos con situaciones concretas, las cuales les permitan adquirir un criterio desde el donde comprender su vida misma, las realidades sociales que les rodean, su relación ecológica con el ambiente y la formación de una personalidad racional, madura y crítica.

Los estudiantes no excluyen el fundamento teórico de los conceptos o la producción activa de sus opiniones, por el contrario los consideran necesarios dentro de la clase de filosofía. El vacío se encuentra en que no saben cómo llevar a su cotidianidad lo aprendido en el aula, lo cual les ha creado el paradigma inmediatista en donde se aprende para ser evaluado, y se olvida lo aprendido; o en donde se expone la opinión bajo el estatuto de la libertad de expresión donde todo se considera válido, pero no se vislumbra una verdad consensuada, pensada y discutida.

Una interpretación de conjunto, permitió comprender que la problemática Didáctica de las vertientes hegeliana y kantiana, es asumida por los docentes desde la perspectiva del diálogo, sin embargo los estudiantes al interior de los grupos focales aún evidencian que en la práctica del aula, se da una centralidad a la dimensión teórica y a la

apropiación de contenidos conceptuales propios de la materia, teniendo como objetivo un estilo de evaluación teórico-conceptual como lo propone la Prueba Saber.

Hay un interés por generar una didáctica en diálogo, pero se evidencia la polaridad entre el contenido teórico conceptual y la propuesta crítica activa, debido al no conocimiento de un puente que les permita generar una interpretación de las mismas. Las tres posturas docentes, encuentran divergencias con las expectativas que tienen sus estudiantes con relación al desarrollo didáctico del aprendizaje. El docente del Isailo, ha realizado una apuesta por la postura del aprender a filosofar, sin embargo sus estudiantes reclaman los contenidos teóricos y su interpretación, por medio de una didáctica hermenéutica que acompañe la didáctica activa de su clase.

Aunque el docente del FITS afirma la necesidad de una lógica del diálogo en el problema didáctico, tanto él como sus estudiantes coinciden en que la clase le da una primacía al componente teórico, el cual no ha sido problema porque los estudiantes lo evidencian como "ameno", sin embargo, reclaman una didáctica que permita llevar ese contenido a la vida diaria. Por otra parte, el docente del Incodemar habla de una enseñanza contextualizada que no olvide los contenidos, por su parte los estudiantes reafirman la necesidad de una didáctica hermenéutica que permita llevar los contenidos a la contextualización, lo cual indica que la clase carece del componente interpretativo.

Teniendo claro que el objetivo de la didáctica es encontrar el sentido del aprendizaje por medio del significado (componente teórico) y el significante (sujeto de aprendizaje), un campo de trabajo es optimizar la relación de interpretación y comprensión que los estudiantes hacen de los contenidos teóricos al aplicarlos a su vida, para lo cual un buen instrumento es la didáctica hermenéutica que pone en diálogo el concepto con la experiencia y su aplicación en la cotidianidad, por medio de un ejercicio comprensivo de interpretación.

Un segundo punto a tratar dentro de la problemática didáctica de la filosofía, es el que gira en torno a las metodologías filosóficas empleadas al interior de las clases, las cuales trazan una ruta de trabajo hacia la apropiación del conocimiento y su aplicación en la cotidianidad de los estudiantes, estos métodos dinamizan el ejercicio académico al interior del aula, los docentes de las instituciones emplean métodos diversos dentro de su práctica pedagógica, así lo expresan ellos:

| El Docente del Instituto San Ignacio de Loyola (Isailo) | El Docente del Instituto Tecnológico del Sur (FITS) | El Docente del Inmaculado Corazón de María (Incodemar) |
|--|---|---|
| <p>“Buscamos aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo, formas de trabajo en grupos, debates, acercamiento a textos continuos o discontinuos, que el estudiante se exprese con argumentos y se atreva a escribir”.</p> | <p>“el método didáctico se centra en la reflexión del estudiante desde la participación, argumentación y explicación de los contenidos. Que el estudiante pueda realizar una reflexión constante y un cambio de actitudes”.</p> | <p>“El diseño de pensamiento es una estrategia que se realiza en marketing y que se aplica en pedagogía, este diseño ayuda a formular respuestas prácticas al entorno”.</p> |

Tabla 3. Aparte de entrevista a docentes.

Son múltiples y variados los métodos didácticos que se ofertan en las instituciones educativas, sin embargo, la problemática de los mismos no es de forma sino de fondo, ya que no es la arandela de una estructura la que produce el conocimiento; más bien es la cercanía con la realidad del estudiante la que suscita su aprehensión. Así entonces el método didáctico deja de ser una herramienta, para convertirse en un ejercicio de asimilación con la propia vida: “La elección concreta de la forma de conocimiento debe ser informada por el principio de precaución, la preferencia debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño” (De Sousa, 2010, p. 56).

Los docentes emplean diversos métodos que se centran en la adquisición de contenido teóricos, su preocupación o sus propósitos de aprendizaje tienden a la teorización y al dominio de un saber; sin embargo, no es suficiente ofertar métodos que llenen las necesidades teórico-conceptuales de un sistema de evaluación, ya que estos métodos tomarán una distancia de la realidad para divagar en el ideal conceptual. Lo contrario a la metodología de contenido, es el método que busca procesos de conocimiento, no basta con un saber, es necesario procurar un saber-hacer y un saber-ser. Así entonces la metodología no busca la mejor manera de aprender un tratado filosófico, sino la forma de interpretar problemas de vida cotidianos, desde la reflexión filosófica, a fin de comprender, solucionar, actuar de forma divergente.

Frente al método empleado por sus docentes, los estudiantes de los grupos focales compararon tres sesiones didácticas diferentes, entre las cuales se encuentra la tradicional, la activa y la hermenéutica, al realizar un ejercicio de semejanza con su clase de filosofía, los cinco estudiantes tuvieron la oportunidad de experimentar tres metodologías diferentes

frente a las cuales actuaron de diversas maneras. Se observó su posición frente a cada metodología confrontando con cuál aprendía más y cuál le generaba un aprendizaje para la vida, esta observación suscito los siguientes datos presentes en el diario de campo:

| Grupo Focal Isailo | Grupo Focal FITS | Grupo Focal Incodemar |
|--|--|---|
| <p>“Tres de los cinco estudiantes respondieron, que habían tenido un mayor aprendizaje con la didáctica Teórico Conceptual; dos con la Didáctica Hermenéutica y ninguno con la didáctica Activa. Aunque la mayoría de los estudiantes afirma aprender más con la Didáctica Teórico Conceptual, solamente un estudiante aprobó en su totalidad la Prueba Parcial de esta didáctica. Con relación al aprendizaje para la vida, tres estudiantes afirman que la dinámica Hermenéutica les deja un mayor aprendizaje para su vida; un estudiante afirma que es la Didáctica Teórico-Conceptual; y uno afirma que la didáctica Activa le deja un mayor aprendizaje para la vida”.</p> | <p>“Tres de los cinco estudiantes respondieron, que habían tenido un mayor aprendizaje con la didáctica Teórico Conceptual; dos con la Didáctica Hermenéutica y ninguno con la didáctica Activa. Aunque la mayoría de los estudiantes afirma aprender más con la Didáctica Teórico Conceptual, solamente un estudiante aprobó en su totalidad la Prueba Parcial de esta didáctica. Con relación al aprendizaje para la vida, tres estudiantes afirman que la dinámica Hermenéutica les deja un mayor aprendizaje para su vida; dos estudiantes afirman que la Didáctica Teórico-Conceptual les deja un mayor aprendizaje para su vida; y ninguno afirma que la didáctica Activa les deje un mayor aprendizaje para la vida”.</p> | <p>“Uno de los cinco estudiantes respondió, que había tenido un mayor aprendizaje con la didáctica Teórico Conceptual; dos con la Didáctica Hermenéutica y dos con la didáctica Activa. Solamente un estudiante aprobó completamente la prueba teórico conceptual propuesta. Con relación al aprendizaje para la vida, dos estudiantes afirman que la dinámica Hermenéutica les deja un mayor aprendizaje para su vida; un estudiante afirma que la Didáctica Teórico-Conceptual les deja un mayor aprendizaje para su vida; y dos afirman que la didáctica Activa les deja un mayor aprendizaje para la vida”.</p> |

Tabla 4. Aparte de los datos Grupos Focales.

Las propuestas metodológicas desarrolladas en la clase de filosofía se pueden dividir en tres grupos, por un lado, los métodos hetero-estructurantes que se centran en la conceptualización, como lo es el caso de la cátedra magistral la cual “Es una presentación unidireccional porque el centro del trabajo está en el discurso del maestro, está preparado en cada paso y los alumnos sólo intervienen dependiendo de las ideas expuestas por el docente” (MEN, 2010, p. 114).

Por otro lado se encuentran los métodos auto-estructurantes, en donde se le da prioridad a la posición personal de un estudiante frente a un tema y su argumentación en una comunidad debatiente así “la Filosofía en un trabajo que, aunque puede dar sus frutos finales en el pensamiento de cada uno, es un trabajo de investigación que madura en el diálogo con los demás” (MEN, 2010). Finalmente está el método analógico-hermenéutico:

Los textos pueden ser escritos, hablados y actuados, como el que se da en el salón de clases. Pero lo común en la hermenéutica es la búsqueda de la comprensión de algo que se toma como un texto, y ese texto es puesto en su contexto, con lo cual se da la interpretación. (Beuchot, 2010, p.18)

Un dato de interés para esta investigación es encontrar que siete de los quince estudiantes entrevistados, respondieron que el método teórico conceptual era con el que más aprendían, frente a seis que se inclinaron por el método hermenéutico y dos por el método activo del debate. Al aplicar una prueba conceptual tipo ICFES, solamente dos estudiantes aprobaron en su totalidad la prueba. Estos resultados varían cuando el aprendizaje se proyecta a la vida, así entonces ocho de los quince estudiantes se inclinaron por el método hermenéutico, mientras cuatro permanecieron con el método teórico, y tres con el debate activo.

Este análisis de los resultados muestra que los estudiantes se han acostumbrado a una metodología de tipo teórica, la cual les ha habituado a un modo de aprender, esto lo ha indicado la primera pregunta que se les realizó con relación al método que les había generado un mayor aprendizaje, por tal motivo presentan una "Zona de Confort"⁶ ante el primer estilo de didáctica teórico-conceptual, sin embargo a la hora de evaluar los conceptos dados según el modelo de esta didáctica, los resultados no son satisfactorios.

Esto ha sido una tendencia en los colegios visitados, el hecho de que los estudiantes se acostumbran a aprender de una sola manera. Al proponer un método como el de la didáctica activa o de debate, los estudiantes no se abrieron al aprendizaje, pues se centraron en la defensa o exposición de una postura personal, pero no dieron el paso de la opinión al conocimiento. Finalmente, en la pregunta por el aprendizaje para la vida, se supondría que deberían coincidir los resultados con relación a la primera pregunta, pero hay un giro en el cual los estudiantes privilegian el método hermenéutico el cual era novedoso para ellos.

Frente a la problemática metodológica en los estudiantes, ha habido un impacto mayor sobre el método hermenéutico, con relación a los métodos implementados por los docentes titulares, esto lo evidencia las sugerencias que realizan para mejorar sus clases, sin embargo para que

6. Cuando se habla de Zona de Confort se hace referencia a un espacio, contenido o modo de aprendizaje en el que el estudiante se siente seguro, pues está acostumbrado a él.

pueda darse el método hermenéutico es necesario el sustento teórico (significado) y la participación activa de los estudiantes (Significante), a fin de generar un conocimiento aplicado a la vida (Sentido). Por tal motivo, los estudiantes no evidencian un rechazo hacia los otros métodos, sino que recalcan la complementariedad de los mismos y la necesidad de que los tres estilos didácticos puedan desarrollarse en la clase de filosofía. Un campo de trabajo es la búsqueda de ejes articuladores entre los métodos hetero-estructurantes, auto-estructurantes y analógicos.

Una hermenéutica analógica da la flexibilidad para tener no una sola interpretación como válida, según lo hace la hermenéutica univocista, ni tampoco innúmeras interpretaciones, todas válidas y complementarias; sino varias interpretaciones, pero jerarquizadas de modo que unas se acerquen más a la verdad textual y otras se alejan de ella. (Beuchot, 2009, p. 17)

Al Interpretar estos datos en conjunto y en referencia institucional se evidencia que los tres docentes tienen diversas comprensiones metodológicas, sin embargo sus estudiantes las asimilan de una manera diferente al ideal docente, y las relacionan con la categoría teórico-conceptual y la perspectiva activa de debate, lo cual indica que los métodos en cuanto a su forma son diferentes, pero en su esencia están buscando responder a un fin teórico, y es de esta manera como el estudiante asume el ejercicio que realiza su profesor.

El docente del ISAILO promueve un método centrado en el desarrollo de diferentes ejercicios académicos que buscan alcanzar la adquisición de una visión filosófica de la vida, la cual se centra en la argumentación activa del filosofar; sin embargo los estudiantes perciben la metodología como un ejercicio teórico, el cual contrario al objetivo del profesor dificulta la disertación activa del debate, así se observó en el grupo focal donde los estudiantes tuvieron mayor resistencia a la didáctica activa, a la cual su docente le da prioridad metódica.

El docente del FITS coincide con sus estudiantes al identificar el método teórico-conceptual como el empleado en las clases de filosofía, dicho método no presenta una posición de apatía por parte de los estudiantes, por el contrario, es evaluado como un ejercicio importante para el desarrollo conceptual, sin embargo la centralidad del método impide la participación total de los estudiantes, la innovación a la hora de experimentar y de llevar a la cotidianidad lo visto en el aula de clase.

El docente del Incodemar, tiene tras su método de Diseño de pensamiento, un fin pragmático que permita encontrar soluciones útiles a problemas específicos, sin embargo, sus estudiantes lo perciben desde una perspectiva teórica, existe en ellos un presupuesto teórico y una fuerte tendencia a teorizar. ¿Qué tanto este método está procurando una dinámica de participación consiente de los estudiantes? Ciertamente el método es dinámico, sin embargo, el presupuesto de teorización de los estudiantes reduce el método a la adquisición de una teoría no participante.

Hay una diversidad de metodologías en los ejercicios didácticos de la clase de filosofía, lo cual reafirma la inexistencia de un horizonte metodológico en el aprendizaje de filosofía, que lo determina como una materia escolar no unificada, sino asumida desde las diversas ópticas institucionales o docentes. Estas variadas ofertas impiden la articulación de este aprendizaje en la concepción de un Sistema Educativo unificado, y en la interlocución académica de estudiantes procedentes de diversas instituciones. Nuevamente sale a la luz de esta investigación la necesidad de unificar un criterio curricular para la filosofía como una materia escolar, permitiendo con ello que “la escuela se convierte en una instancia de redefinición y reconstrucción social de las culturas locales” (Herrera, 2017, p. 18)

Conclusiones

La filosofía escolar ha sido reglamentada por la legislación educativa colombiana, sin embargo aún no es claro el lugar que tiene este aprendizaje dentro de la mega estructura de una educación estandarizada que educa para la eficacia y no para la divergencia, motivo por el cual son múltiples y variadas las comprensiones que se realizan al interior de las instituciones educativas, las cuales ejercen una autonomía sobre este aprendizaje llevándolo incluso a diluirse en los currículos o en las filosofía institucionales que se describen en los PEI.

Ciertamente existen unas orientaciones sobre el aprendizaje filosófico, las cuales no son conocidas por la totalidad de los docentes, quienes ejercen las prácticas pedagógicas en filosofía con la comprensión que cada uno de ellos tiene sobre el aprendizaje, pero careciendo de un horizonte común, que permita construir metas y competencias filosóficas de sentido, capaces de tocar transversalmente a todas las instituciones

educativas que orientan el aprendizaje escolar de filosofía.

Al interrogarse esta investigación sobre la pertinencia de este aprendizaje en la etapa escolar, encontró que la filosofía como un aprendizaje escolar tiene un fin propio que responde a la natural tendencia del hombre por el conocimiento, esta condición de posibilidad inscrita en la mente del ser humano, abre las puertas a la ejercitación filosófica sistemática desde la formación escolar media y vocacional, teniendo claro que la semilla de la inquietud racional nace con la más temprana interrogación del hombre en sus primeros años de vida. La presencia de este aprendizaje dentro de los planes curriculares de la escuela secundaria se sustenta en el fin mismo de procurar una educación integral que le permita al estudiante construir una identidad, que en el fondo es un conocimiento de sí mismo, de sus semejantes y de su entorno.

La Filosofía entonces tiene un lugar dentro de la formación escolar de las nuevas generaciones, y su causa final es la de orientar al hombre hacia el pensarse a sí mismo por medio de la pregunta, la reflexión, la interpretación y la crítica que nace de su capacidad racional. Justificar este papel ante la legislación colombiana, atañe a los mismos docentes de filosofía que deben hacer un ejercicio de metacognición sobre sus prácticas pedagógicas a fin de observar con mirada crítica el desarrollo mismo de la clase de filosofía en el encuentro con los estudiantes y el impacto vital que puede suscitar en ellos.

La problemática del “¿para qué?” conduce a esta investigación a reflexionar sobre el cómo, el cual responde a las mediaciones didácticas empleadas por el docente posibilitando con ello un aprendizaje significativo. El primer problema encontrado al reflexionar sobre la didáctica, es el de la instrumentalización de esta disciplina, la cual es puesta al servicio pragmático de la filosofía, reduciendo la didáctica al hacer. La didáctica se reconoce como una ciencia cuyo estatuto epistemológico es independiente al de la filosofía, pues busca hacer reflexivo el trabajo que la filosofía hace sobre sí misma, posibilitando su enseñanza en un contexto determinado de aprendizaje. Es allí donde surge la diferencia radical entre la filosofía como una ciencia humana y la filosofía como un aprendizaje escolar.

La didáctica filosófica, entra en un debate de desarrollo al encontrarse con dos posiciones, por un lado, la perspectiva hegeliana que procura

la enseñanza teórica de la filosofía, comprendida en una línea histórica. Por otro lado, se encuentra la visión kantiana que procura el aprendizaje del filosofar, acentuando el esfuerzo sobre la producción del estudiante. Ambos extremos son nocivos para la formación escolar de una persona, ya que uno procura la teorización de un contenido lejano a la vida misma; y el otro propone la exaltación de la doxa, de la opinión sobre la Episteme. El Ministerio de Educación Nacional en sus orientaciones se ha inclinado más por el proceso kantiano del aprender a filosofar.

De igual manera los docentes reconocen la importancia de no pisar cualquiera de las orillas, sin embargo el dato más recurrente y de acuerdo común de todos los estudiantes participantes, fue el de identificar que sus clases se centraban en la teorización de una didáctica hegeliana. Hay claridad en la necesidad de una didáctica dialógica, sin embargo la misma comprensión conceptual de las figuras evaluadoras externas ha llevado a cambiar la forma de la didáctica con múltiples nombres, aunque perdure el problema de fondo que es la parcialización en una de las orillas del problema didáctico filosófico, aunque sea maquillado con un creativo adjetivo o apelativo conceptual.

Al hacerse una aproximación al fin mismo de la didáctica, se descubre que la didáctica busca dar sentido al aprendizaje, y para que la construcción de sentido pueda suscitarse, son necesarios dos pilares insustituibles. Por un lado, se encuentra el significado, que es el contenido teórico y conceptual de la ciencia a estudiar. Por otro lado, está el significante, que es el sujeto, la persona que aprende, el cual está cargado de su subjetividad y de los interrogantes que le atañen. Tanto significado como significante son necesarios para que se suscite el sentido, de allí que la finalidad de la didáctica filosófica es poner en diálogo de interpretación tanto los contenidos del significado, como la subjetividad del significante. Los estudiantes aprendieron más para la vida con una didáctica hermenéutica dialógica, que con las didácticas que favorecían la parcialización de significados y significantes.

Referencias bibliográficas

Acevedo Zapata, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 41-57. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1130>

Acevedo Zapata, S. (2015). La formación de profesionales desde la reflexión en la acción con elementos fundamentales de la pedagogía crítica. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 151 - 169. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1350>

Amaya Balaguera, Y. (2015). Guía metodológica ágil, para el desarrollo de aplicaciones móviles "AEGIS-MD". *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 97 - 113.

Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasiliachis, I. (coord.).(2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 107-149). Barcelona: Gedisa.

Arpini, A. (1988). *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*. Buenos Aires: El Ateneo.

Arquidiócesis de Bogotá. (2013). Plan de Evangelización 2013 a 2022. Bogotá: ISPA.

Beuchot, M. (2009). La hermenéutica analógica en Filosofía. *En RIIEP*. 2(1). pp. 13-22

Beuchot. M. (2010). *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.

Congregación para la educación católica (1997). *La escuela católica en los umbrales del tercer milenio*. Roma. Disponible en: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/index_sp.htm

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Gómez Mendoza, M.A. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Editorial Papiro.

Herrera, D. (2016). La relación escuela-comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias en América Latina. *En RIIEP*. 9(1). pp.11-33.

Jiménez Mendoza, W., Soto Carrión, C., & Urrutia Huamán, R. (2015). Relación entre modelo PIHEM y gestión educativa en instituciones educativas del nivel inicial en el distrito de Abancay Apurímac Perú, 2014. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 81 - 95. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1347>

Juan Pablo II (1991). "Discurso al primer Convenio Nacional de la Escuela Católica en Italia". *L'Observatore Romano*. 24, XI.

Lurán Rivero, A., Buenahora Tobar, M., & Vargas Granados, C. (2015). Perspectiva del aprendizaje tradicional y del aprendizaje con comunicación bidireccional en actividades educativas. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 253-262. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1468>

Ministerio de Educación Nacional (2010). "Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media". Doc. N°14, Bogotá: Revolución Educativa Colombia Aprende.

Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Ricœur, P. (2000). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (1999). Etnografía y teoría de la investigación educativa. En M. Balderrama, et al. *La investigación etnográfica aplicada a la educación*. (pp. 15-27). Bogotá: Dimensión Educativa.

Rojas Mesa, J., & Leal Urueña, L. (2014). Entre flujos y fronteras: la educación superior mediada tecnológicamente vista a través de una perspectiva etnográfica. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(2), 9-27. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1143>

Silva Carreño, W., & Beltrán Martín, J. (2015). El rol de género como fundamento humanista de la formación para la ciudadanía. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 7 - 17. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1343>

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I Vasilachis, et al., *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-60). Barcelona: Gedisa.

Percepción de los niveles personal, familiar, educativo, social y afectivo en internos de la penitenciaría de Acacias, Meta

Fernanda Ballen ¹

Ana María Reyes ¹

Francy Rodríguez ¹

Recibido: 03-03-2017

Aceptado: 11-05-2017

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de la investigación realizada en la penitenciaría de Acacias – Meta, con la cual se pretendió conocer, identificar y describir la percepción de los internos del pabellón 4 de dicho penal, sobre los niveles personal, familiar, educativo, social y afectivo de acuerdo a los sistemas del modelo ecológico.

Para comenzar, la teoría del modelo ecológico postulada por Bronfenbrenner, consiste en el estudio científico de la progresiva acomodación mutua, entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona (sistemas) (1987, p. 40), lo cual es la “interrelación de diferentes elementos ya sean objetos, situaciones o elementos, procesos, variables, de manera organizada los cuales siempre tienen determinada función” (p. 7).

De esta manera, la situación de encarcelamiento es una experiencia difícil de asimilar para la persona privada de la libertad y sus familias, al menos en los primeros momentos del ingreso en prisión, la cual genera en estas personas un esfuerzo adaptativo constante que, como consecuencia, le genera una serie de distorsiones afectivas, emocionales, cognitivas y perceptivas (Altamirano, 2013), puesto que existen restricciones, como el aislamiento emocional y la consecuente frustración (Arroyo, 2011); así mismo existen factores que impactan en el individuo, y los cuales se encuentran asociados a la misma condición de internamiento,

1. Fernanda Ballen y Ana María Reyes, egresadas de la Universidad Cooperativa de Colombia, Francy Rodríguez estudiante de X semestre de la misma universidad.

como la privación de libertad, el alejamiento de las redes sociales y familiares, el abandono de la vida laboral, estrés cognitivo asociado a las preocupaciones por la situación de la familia, el hacinamiento, la falta de privacidad, entre otros (Ruiz, 1999).

Se tiene por objetivo general conocer la percepción de los internos del pabellón 4 de la penitenciaría de Acacias- Meta sobre los niveles de los sistemas del modelo ecológico (familiar, educativo, social y afectivo). En cuanto a la metodología realizada fue de enfoque cualitativo, diseño fenomenológico, una muestra de 22 internos del pabellón 4 entre las edades de 19 a 44 años; para la recolección de datos se aplicó una entrevista a profundidad. Por último, se realizó el análisis de información por medio del programa Atlas Ti, el cual es una herramienta flexible que permite analizar varias vertientes y por lo tanto facilita en gran parte la organización, manejo e interpretación de datos cualitativos (Cuevas y Méndez, 2012).

Palabras clave: modelo ecológico, penitenciaría, percepción, encarcelamiento, internos.

Perception of the personal, family, educational, social and emotional levels of the Acacias penitentiary, Meta

ABSTRACT

In this article presents the results of research based on understanding This study aimed to identify, identify and describe the perception of the inmates of Hall 4 of the Acacias-Meta penitentiary on personal, family, educational, social and affective levels according to the ecological model.

To begin with, the theory of the ecological model postulated by Brofenbrenner (1987) consists in the scientific study of the progressive mutual accommodation between an active human being in development and the changing properties of the immediate environments in which the

person lives (systems) (p .40), which is the "interrelationship of different elements, whether objects, situations or elements, processes, variables, in an organized way which always have a certain function" (p.7).

In this way, the situation of incarceration is an experience difficult to assimilate for the person deprived of liberty and their families, at least in the first moments of prison, which generates in these people a constant adaptive effort that, as a consequence , Generates a series of affective, emotional, cognitive and perceptive distortions (Altimirano, 2013), since there are restrictions such as emotional isolation and frustration (Arroyo, 2011); There are also factors that impact on the individual, and which are associated with the same condition of internment, such as deprivation of freedom, withdrawal from social and family networks, withdrawal from working life, cognitive stress associated with concerns By family situation, overcrowding, lack of privacy, among others (Ruiz, 1999).

It has as a general objective To know the perception of the inmates of Hall 4 of the penitentiary of Acacias-Meta on the levels of the systems of the ecological model (family, educational, social and affective).

As for the methodology was a qualitative approach, phenomenological design, a sample of 22 inmates of ward 4 between the ages of 19 to 44 years; For data collection an in-depth interview was applied. Finally, the analysis of information was carried out through the Atlas Ti program, which is a flexible tool that allows analyzing several aspects and therefore greatly facilitates the organization, management and interpretation of qualitative data (Cuevas and Méndez, 2012).

Keywords: Ecological model, penitentiary, perception, imprisonment, inmates.

Introducción

En el presente artículo se muestra el trabajo de investigación, a través del cual se pretendió conocer, identificar y describir la percepción de los internos del pabellón 4 de la penitenciaría de Acacias- Meta sobre los niveles personal, familiar, educativo, social y afectivo de acuerdo a los sistemas del modelo ecológico.

Para comenzar, la teoría del modelo ecológico postulada por Bronfenbrenner, consiste en el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona (sistemas) (1987, p. 40), lo cuál es la "interrelación de diferentes elementos ya sean objetos, situaciones o elementos, procesos, variables, de manera organizada los cuales siempre tienen determinada función" (p. 7).

Según la teoría del modelo ecológico los sistemas en los que se desarrolla el ser humano son los siguientes:

- (microsistema) nivel familiar y personal relacionado con autoestima, auto concepto y autoimagen.
- (mesosistema) nivel afectivo y social relacionado con la dinámica familiar y afectiva.
- (exosistema) nivel educativo relacionado con productividad, desempeño y satisfacción a modo de aprendizaje educativo.
- (macrosistema) el entorno (la penitenciaría) relacionado con relaciones interpersonales.

Por otra parte, con relación a la percepción, según Vargas (1994), es el proceso mediante el cual depende la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe, ya que conforma los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad (p. 47).

Teniendo en cuenta lo anterior, según Altamirano (2013), el suceso de encarcelamiento es uno de los acontecimientos más traumáticos que puede vivenciar una persona, debido al aislamiento social y familiar al que está expuesto, así mismo, el esfuerzo adaptativo al entorno penitenciario genera una serie de distorsiones emocionales, psicológicas y físicas. De igual modo, a lo largo del proceso de investigación se evidencian mayores reacciones y consecuencias que puede generar el evento de prisionalización.

En cuanto a la metodología realizada fue de enfoque cualitativo, diseño fenomenológico; se tomó una muestra de 22 internos del pabellón 4 entre las edades de 19 a 44 años; para la recolección de datos

se aplicó una entrevista a profundidad. Por último, se realizó el análisis de información por medio del programa Atlas Ti, el cual es una herramienta flexible que permite analizar varias vertientes y por lo tanto facilita en gran parte la organización, manejo e interpretación de datos cualitativos (Cuevas y Méndez, 2012).

Basados en los resultados del presente estudio, sobre la percepción de los niveles del modelo ecológico, se pudieron evidenciar las siguientes categorías, subcategorías y categorías emergentes:

- Categorías: nivel personal, nivel familiar, nivel social, nivel educativo y nivel afectivo.
- Subcategorías: desmotivación, tristeza, baja autoestima y espiritualidad.
- Categorías emergentes: insatisfacción personal, resiliencia, frustración, conductas inadecuadas, habilidades sociales, soledad, red de apoyo, relaciones interpersonales, resocialización, autopercepción, autorrealización y resentimiento.

Por último, se concluye que existe una relación entre la percepción que tienen los internos en cuanto a los niveles (personal, familiar, educativo, social y afectivo), del modelo ecológico y así mismo tienen un impacto sobre la persona y su desarrollo psicológico teniendo en cuenta las condiciones de encarcelamiento.

Así mismo, el modelo propuesto ha demostrado un potencial para avanzar en la comprensión del fenómeno, considerando las características complejas, y así mismo ofrece una comprensión de los ambientes inmediatos en el que la persona se desarrolla, permitiendo focalizar los puntos de dificultades y/o favorecimiento y dando la posibilidad de generar nuevas estrategias para la prevención de problemáticas en los diferentes niveles del sistema ecológico de las personas.

Percepción de los internos desde el modelo ecológico

Marco contextual: la investigación fue realizada en el Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Acacias- Meta, el

cual se encuentra ubicado a cinco kilómetros del perímetro urbano del municipio de Acacias; esta penitenciaría tiene una capacidad de 2.376 internos y cuenta con 2.594 hasta el 2015 (Inpec, 2015).

Actualmente, en el patio 4 de la Penitenciaría de Mediana Seguridad Carcelaria de Acacias, existen 198 internos hombres, que hacen presencia debido a una variedad de delitos, por lo cual deben cumplir una sentencia o pena legal, acorde con la normatividad relacionada con el delito incurrido, sin embargo; en este ambiente se evidencian situaciones que son reflejo de un liderazgo inadecuado y conflictivo, ya que pertenecen a distintos grupos al margen de la ley, y así mismo de diferentes creencias y formas de pensar, ocasionando división por grupos en el mismo patio. Basándose en lo anterior, se están generando grupos aislados, comportamientos inadecuados de disociación tanto individual como grupal, eventos que pueden generar actos de violencia, conflicto, división del grupo; ocasionando una problemática para el establecimiento y de convivencia dentro del patio. Por las consideraciones anteriores, se observa claramente que factores como la falta de sensibilización, respeto hacia sus compañeros, falta de comunicación asertiva y otros generan una problemática de convivencia (Suarez & Ávila, 2014).

Marco conceptual: es fundamental mencionar el concepto de percepción, ya que los internos al estar en condición de encarcelamiento experimentan una serie de cambios en cuanto a su percepción y cognición a nivel personal, familiar, educativo, social y afectivo en el que se desarrollaron. Por ende, según Rivera, Arellano y Molero (2000) definen este término como: "conjunto de procesos y actividades relacionados con la estimulación que alcanza los sentidos, mediante los cuales obtenemos información respecto a nuestro hábitat, las acciones que efectuamos en él y nuestros propios estados internos" (p. 68).

Así mismo, cabe mencionar y relacionar el presente trabajo de investigación con el área de psicología social, entendiéndose este término como el estudio científico de los efectos de los procesos sociales y cognitivos sobre el modo en que los individuos perciben, influyen, se relacionan, comprenden e interactúan unos con otros (Eliot y Mackie, 1997).

Marco teórico: la investigación está referida teóricamente desde el modelo ecológico postulado por Bronfenbrenner en 1987, el cual defiende una visión integral, sistémica y naturalista del desarrollo

psicológico entendido como un proceso complejo, que responde a la influencia de una multiplicidad de factores estrechamente ligados al ambiente o entorno ecológico en el que dicho desarrollo tiene lugar (Bronfenbrenner, 1987).

Microsistema: corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa (Bronfenbrenner, 1987). Por ejemplo, se sitúan los principales contextos socializadores, es decir, la familia, la pareja, los pares, amigos, entre otros entornos cercanos que permiten una interacción dinámica. Por otro lado, se considera que si la dinámica de roles entra en conflicto la persona experimentaría un dilema constante por tratar de cubrir de forma simultánea todas sus obligaciones lo cual puede generar una disonancia comportamental debido por sentimientos de frustración, ansiedad y angustia (Cohen, 1973).

Mesosistema: comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social) (Bronfenbrenner, 1987). Es decir, una persona amplía su mesosistema a medida que se originan nuevas necesidades fisiológicas y sociológicas que cumplir, lo cual va generando la incorporación o integración de nuevos entornos al sistema (Pérez, Guerra, Gutiérrez y Villafranca, 2011).

Exosistema: se refiere a los propios entornos (uno o más), en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona sí está incluida (para el niño, podría ser el lugar de trabajo de los padres, la clase del hermano mayor, el círculo de amigos de los padres, las propuestas del Consejo Escolar, etc.) (Bronfenbrenner, 1987).

Macrosistema: se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes (Bronfenbrenner, 1987).

Por último, el macrosistema contiene todos los sistemas que organizan la dinámica de una sociedad, es decir, las leyes y normas establecidas por el Estado, lineamientos culturales que molden el comportamiento de las personas entre otros elementos (Bronfenbrenner, 1987).

Como resultado se obtuvo que en el microsistema, en la categoría de nivel familiar no se evidenciaron subcategorías, teniendo en cuenta que los internos solo mostraron interés por el apoyo negativo o positivo por parte de sus familias, especialmente de la madre; en las categorías emergentes se halló la red de apoyo y la soledad concebida como un estado subjetivo que se contrasta con la condición de aislamiento físico, la cual surge como una respuesta ante la falta de una relación particular (Montero, López y Sánchez, 2001); en el mesosistema, con respecto a la categoría a nivel afectivo, se encontró la subcategoría de decepción puesto que mencionan haber defraudado a las personas que los rodean he incluso a ellos mismos. Dentro de las categorías emergentes de este nivel, se encontró nuevamente la soledad, además del resentimiento, especialmente hacia aquellas personas que los han juzgado por su condición de internos y a su vez los han abandonado; así mismo en la categoría a nivel social, la cual está conformada por los entornos inmediatos donde la persona interactúa; se encontró la subcategoría de desadaptación al contexto, puesto que a la mayoría de los participantes se les ha dificultado adaptarse y/o cumplir con las normas establecidas por el Inpec; por el contrario en las categorías emergentes se evidenciaron las relaciones interpersonales, (amigos, buenos compañeros, entre otros conceptos dado por los internos), la resocialización, (participan en programas de atención y tratamiento), la autopercepción y la red de apoyo. En el exosistema, con respecto a lo hallado en las subcategorías a nivel educativo, se encontraron las metas, donde cada uno de los internos resalta que aun estando en condiciones de encarcelamiento desean salir adelante, e incluso lograr ser profesionales. Según las categorías emergentes, se encontró la autorrealización, y finalmente en el macrosistema, el cual contiene todos los sistemas que organizan la dinámica de una sociedad, es decir, las leyes y normas establecidas por el Estado, lineamientos culturales que moldean el comportamiento de las personas entre otras (Bronfenbrenner, 1987). Partiendo de lo anterior el macrosistema es el Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Acacias Meta, y el pabellón 4 del mismo establecimiento, es el entorno y la realidad donde conviven y se desenvuelven diariamente cada uno de los participantes.

Conclusiones

A partir del estudio del modelo ecológico en los internos del Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Acacias- Meta, pueden establecerse las siguientes conclusiones:

En la muestra de la presente investigación se encuentran 22 internos de sexo masculino, que oscilan entre las edades de 19 y 44 años, con estado civil prevalente soltero, nivel de escolaridad desde sexto de bachillerato hasta nivel técnico, y finalmente en situación jurídica se encuentran internos por los delitos de hurto, tráfico de estupefacientes y homicidio.

En cuanto al modelo ecológico, se logró identificar en el microsistema (familiar y personal), que los internos perciben tener una red de apoyo familiar, pero así mismo sienten desmotivación debido al poco tiempo que comparten con sus familiares, baja autoestima, sentimientos de tristeza, frustración y mala conducta que surge por las condiciones de encarcelamiento.

En el mesosistema (afectivo y social), se encontró que los internos perciben en el nivel afectivo decepción, soledad y resentimiento, debido al abandono de sus parejas, esposas y amigos, generado posteriormente al evento de encarcelamiento. Por otro lado, a nivel social, la mayoría de los internos perciben desadaptación al contexto, debido a la cultura del pabellón y encuentran una red de apoyo generada por sus mismos compañeros de patio (pares).

En el exosistema (nivel educativo), se evidenció que los internos perciben tener establecidas metas, las cuales ayudan al proceso de autorrealización en torno a las oportunidades educativas que les brinda el Inpec (talleres de emprendimiento, actividades culturales, estudios de primaria y media básica, entre otras), las cuales aportan a la resocialización.

Por último, en el macrosistema (contexto penitenciario), se logró identificar que los internos perciben el contexto penitenciario como un lugar en el cual se les brinda varias oportunidades de aprendizaje en diferentes áreas, por lo tanto, se sienten conformes con la instancia en este contexto, teniendo en cuenta las leyes y normas por las cuales se rige la penitenciaria.

Partiendo de lo anterior, en el presente estudio se pudo evidenciar que existe una relación entre la percepción que tienen los internos, en cuanto a los niveles (personal, familiar, educativo, social y afectivo) del modelo ecológico, y así mismo tienen un cambio de manera personal y su desarrollo psicológico, teniendo en cuenta las condiciones de encarcelamiento.

El modelo propuesto ha demostrado un potencial para avanzar en la comprensión del fenómeno, considerando las características complejas, y así mismo, ofrece una comprensión de los ambientes inmediatos en el que la persona se desarrolla, permitiendo focalizar los puntos de dificultades, favorecimiento y dando la posibilidad de generar nuevas estrategias para la prevención de problemáticas en los diferentes niveles del sistema ecológico de las personas.

De acuerdo a los resultados encontrados en el presente estudio, se recomienda al Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Acacias- Meta, empezar a generar mayores programas de atención y prevención teniendo en cuenta el modelo ecológico de los internos, para generar bienestar en cada uno de los ámbitos, puesto que debido a la condición de encarcelamiento generan distintas reacciones a nivel microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

Por otro lado, se recomienda a la población carcelaria y penitenciaria la participación en los diversos programas que brinda el Inpec, los cuales están dirigidos en torno a la resocialización, lo que genera en ellos oportunidades laborales, económicas y educativas. Adicionalmente, estas actividades/programas ayudan al desarrollo y fortalecimiento en las relaciones personales e interpersonales, teniendo en cuenta los niveles del modelo ecológico.

Por último, para futuras investigaciones, se recomienda realizar estudios desde la perspectiva del modelo ecológico, puesto que permite estudiar los ambientes en lo que se desarrolla el ser humano, y por ende la influencia que estos sistemas (micro, meso, exo y macrosistema) pueden ejercer en él.

Referencias bibliográficas

Altamirano, Z. (2013). *El bienestar psicológico en prisión: antecedentes y consecuencias*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina40538.pdf>

Arroyo, J. (2011). Health care strategies for mental health problems in the prison environment, the Spanish case in a European context. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 13(3), 100-110. Disponible en: <http://www.sanipe.es/OJS/index.php/RESP/article/view/13/58>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Cohen, J. (1973). *Psicodinámica de la Personalidad*. México: Trillas.

Cuevas, A., Méndez, S. & Hernández, R. (2012). *Manual de introducción al Atlas ti*. Disponible en: http://metodologia2012.bligoo.cl/media/users/23/1179686/files/332545/ATLAS.ti_MI5aCD.pdf

Eliot, S. & Mackie, D. (1997). *Psicología social*. Madrid: Medical Panamericana.

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. (2016). *Glosario de términos estandarizados del sistema penitenciario y carcelario: general y de Colombia*. Disponible en: <http://www.inpec.gov.co/portal/page/portal/Inpec/ServiciosDeInformacionALCiudadano/Glosario>

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. (2016). *Informe estadístico 2016*. Disponible en: http://www.inpec.gov.co/portal/page/portal/Inpec/Institucion/Estad%EDsticas/Estadisticas/Informes%20y%20Boletines%20Estad%EDsticos/01%20INFORME%20ENERO%202016_.pdf

Pérez, J., Guerra, R., Gutiérrez, J. & Villafranca, M. (2011). *Comportamiento del entorno social respecto al embarazo no planeado de jóvenes universitarias: estudio de cuatro casos*. Disponible en: <http://ftsdyh.uanl.mx/wp-content/blogs.dir/6/emplares-realidades/A1-N1.pdf>

Rivera, J., Arellano, R. & Molero, V. (2000). *Conducta del consumidor: estrategias y tácticas aplicadas al marketing*. Madrid: Esic Editorial. Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=7PHK3WfpWPEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Ruiz, J. (1999). *Estrés en prisión y factores psicosociales*. *Revista Colombiana de psicología*, (8)0, 120-130. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16097/16986>

Suarez, S. y Ávila, J. (2014). *El coaching como estrategia de mejoramiento de liderazgo transformacional para el manejo de la problemática de convivencia del patio 4 de la penitenciaría de mediana seguridad y carcelaria de Acacias*. Villavicencio Meta: Universidad Cooperativa de Colombia.

Vargas, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

El otro Borges: El mundo de la ironía¹

Yessika María Rengifo Castillo²

Héctor José Sanjuas³

Recibido: 13-03-2017

Aceptado: 05-05-2017

RESUMEN

El presente artículo reflexivo se desarrolla desde el mundo irónico Borgeano, caracterizado por esa práctica cultural Argentina, que permite manifestar diferentes sucesos culturales, económicos, sociales, y políticos, desde la ironía. Entendida esta como la figura literaria a la que recurrió Borges en el transcurso de su carrera literaria, develando los diferentes acontecimientos históricos que permean la vida de los hombres, desde la literatura.

Palabras clave: Borges, El mundo de la ironía.

1. Artículo reflexivo sobre las investigaciones que los autores realizaron sobre la ironía en el mundo borgeano, desde el Centro de Investigación Pensémonos y el Centro Vasco Francés de Buenos Aires.

2. Licenciada en Humanidades y Lengua castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en infancia, cultura y desarrollo por Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de IV semestre en Maestría en Infancia y Cultura, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente.
Correo electrónico: yessikarengifocastillo@hotmail.com

3. Contador Público de la Universidad Nacional de Buenos Aires, ex docente universitario, gerente en empresas de plaza, y asesor de empresas. Escritor, ensayista, y poeta. En la actualidad, asesor jurado Internacional de literatura del Centro Vasco Francés de Buenos Aires.
Correo electrónico: hectorjosesanjuas@hotmail.com

*Cabe resaltar que los autores han publicado para la Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, En el Vol. 9, Núm. 2 (2016) los siguientes artículos: La literatura infantil: La escuela y la familia, y Reflexiones históricas: Sobre la estupidez humana.

The other Borges: The world of irony

ABSTRACT

The present reflective article is developed from the ironic world Borgeano, characterized by this cultural practice Argentina, which allows to manifest different cultural, economic, social, and political events, from irony. Understood this as the literary figure that Borges used in the course of his literary career, revealing the different historical events that permeate the lives of men, from literature.

Keywords: Borges, The world of irony.

Hablemos de Borges y su mundo irónico

Lo que más admiro en los demás es la ironía, la capacidad de verse desde lejos y no tomarse en serio".

Jorge Luis Borges

El mundo borgeano se caracteriza por esa exquisita facilidad del lenguaje. En ese sentido la ironía se convierte en un recurso esencial de su narrativa. Nada, pues, más expresivo que Borges en (1994), se define: "Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro, acaso ya mecánicamente, para mirar el arco de un zaguán y la puerta cancel; de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en la terna de profesores o en un diccionario biográfico. Me gustan los relojes de arena, los mapas, la tipografía del siglo XVIII, el sabor del café y la prosa de Stevenson; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso que las convierte en atributos de un actor. Sería exagerado afirmar que nuestra relación, es hostil, yo vivo, yo me dejo vivir, para que Borges pueda tramar su literatura y esa literatura me justifica. Nada me cuesta confesar que he logrado ciertas páginas validas, pero esas páginas no me pueden salvar, quizás porque lo bueno ya no es de nadie, ni siquiera del otro, sino del lenguaje o la tradición. Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro. Poco a poco voy cediéndole todo, aunque me consta su perversa costumbre de falsear y magnificar. Spinoza atendió que todas las cosas quieren preservar en su ser; la piedra

eternamente quisiera ser piedra y el tigre un tigre. Yo he de quedar en Borges, no en mí (si es que alguien soy), pero me reconozco menos en sus libros en muchos otros o que en el laborioso rasgueo de una guitarra. Hace años yo trate de librarme de él y pase de las mitologías del arrabal a los juegos con lo infinito, pero esos juegos son de Borges ahora y tendré que idear otras cosas. Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro. No sé cuál de los dos escribe esta página.”

Desde esa dimensión, Borges presenta su autobiografía a partir de la ironía. Evidenciándole al lector, que en muchas ocasiones no ha sido él quien escribe. El que escribe ese Borges que ha logrado cautivar a grandes y chicos, a través de diferentes acontecimientos que permean la vida de los hombres. Además, la ironía se convierte en un instrumento para develar los pensamientos que el autor le manifiesta al receptor. Teniendo en cuenta que es la forma más pedagógica de promover los saberes desde el humor, ese que les permite a los sujetos tener miradas holísticas en los sucesos políticos, económicos, sociales, y culturales, de una nación, y del mundo.

Cabe señalar que la ironía es una práctica cultural Argentina, tanto así que : "Borges practicaba permanentemente lo que se ha dado en llamar entre los porteños la 'cachada', que es una forma de burla ingeniosa e irritante, por la cual los habitantes de Buenos Aires son conocidos en todo el mundo hispanohablante", agrega. Por ejemplo, al preguntársele como se llevaba con su cuñado Guillermo de Torre, Borges responde: "Muy bien. Yo no lo veo y él no me oye⁴." La ironía en Borges es una forma exquisita que tienen los bonaerenses para manifestar sus puntos de vista, frente a sucesos cotidianos y del mundo. Sucesos que deben ser vistos desde todos los campos culturales, teniendo en cuenta que Borges hablaba y escribía, desde una visión holística.

No es una casualidad el hecho de que el padre de la filosofía moral, el gran Sócrates⁵. Pusiera en evidencia la ignorancia de aquellos que se

4. La risa de Borges. Tomado de la sección la cultura del periódico : El mundo del 13 enero del 2011

5. Filósofo griego fundador de la filosofía moral, o axiología que ha tenido gran peso en la filosofía occidental por su influencia sobre Platón. Fue el primer mártir de la filosofía, y dio su vida por ella. Se ocupaba por cosas del ámbito humano (la belleza, la justicia,...), se caracterizaba porque buscaba la definición universal de todo. Mediante "mayéutica", es decir, la retórica, o el arte de la dialéctica (el saber hablar, ser convincente), se quería cambiar las definiciones universales con argumentos. Para él, el simple hecho de preguntar, es poner en cuestión todo lo dicho anteriormente (por el gobierno, la religión,...). Con ello, le acusaron por impío y pervertir a la juventud con sus ideas, entonces le pidieron que se disculpara, y que fuera a Atenas, pero Sócrates se negó porque estaba muy unido a la polis, y se negó a redimirse por lo que hacía, ya que para él no era algo malo. Al negarse, fue condenado a la muerte, Sócrates eligió una muerte con cicuta.

creían sabios, simulando desconocer el tema y generando preguntas, hasta mostrar el error de los planteamientos de aquellos ignorantes que se jactaban de sabios. Hasta el día de hoy la ironía sigue siendo una táctica establecida por Sócrates, que consiste en alabar al adversario y fingir que se aceptan todas sus ideas. Con el propósito de mostrar lo absurdo de sus planteamientos, y dar paso a la verdad, que es el objetivo final de la mayéutica⁶. Esa estrategia Socrática acompañó a Borges, en el transcurso de su literatura. Esto se puede evidenciar en su afirmación que hace sobre el Quijote para decir que: "Siempre pienso que una de las cosas más felices que me ocurrieron en la vida fue conocer a Don Quijote⁷." Es decir, que haber conocido al Quijote es una mezcla de sueños y realidades, que permite hacer el mundo de los hombres feliz. A pesar de todas las adversidades que permean al universo, le causaban sentimientos de afectividad, al querido hombre del rojo Adán⁸.

De acuerdo con Booth (1986), establece que la ironía requiere una reconstrucción del discurso caracterizada por: el rechazo del sentido literal del lector, quien identifica una falta de coherencia entre el discurso y el contexto, obligándolo a buscar el sentido, a ensayar varios significados. Hasta lograr seleccionar la intención del autor, intención a la que se aproxima desde conjeturas sobre las creencias de éste, acudiendo a otras obras del mismo. Es decir, que la característica esencial de la ironía requiere un sentido entre el discurso y el contexto, que deberá evidenciar el lector. Una evidencia que podrá hacer desde varias obras del autor, con el propósito de identificar sus posturas frente a determinados saberes.

Por ejemplo, en el ensayo de Pierre Menard, autor del Quijote, Borges se presenta desde un personaje autor que se evidencia en Pierre Menard y el sentido autoparódico sumerge al lector, pues finalmente habla sobre éste. Mientras Cervantes es el personaje de otro Pierre Menard, y Borges un lector. Lo que indica que Menard es el autor de una obra del pasado que vuelve al escritor de ésta un protagonista de su lectura, mostrando que si esta es el resultado de un proceso de creatividad, Cervantes es solamente el resultado de un proceso imaginario del lector. En ese sentido, la interpretación de la lectura se establece desde un juego de polifonías, que solo funciona mediante la ironía. Entendida ésta como una figura literaria que exagera el discurso y el contexto, en un texto.

6. En la filosofía socrática, diálogo metódico por el que el interlocutor interpelado descubre las verdades por sí mismo.

7. La risa de Borges. Tomado de la sección la cultura del periódico: El mundo del 13 enero del 2011.

8. Poema de Jorge Luis Borges: Ya somos el olvido.

De esa forma involucra al lector a ser partícipe de un acto comunicativo, donde el autor deberá brindar herramientas al lector, que lo hagan sentir sujeto activo y participativo, del proceso lector.

Después de todo, la forma en que Borges se presenta en sus obras requiere una orientación pragmática que señalen las competencias de los lectores, que se traduce en el valor estético y el significado. Lo que permitirá que el lector pueda comprender las pistas del juego irónico que el autor le sugiere. En esa medida si no existiera un amplio bagaje de conocimientos previos sobre Borges, sería un tanto complicado que el lector identificara su ironía. Dado que la lectura irónica requiere ser leída entre líneas, y la comprensión de las voces que son partícipes del relato. Es decir, que el narrador presenta sucesos que le permiten al lector una mirada holística del accionar de los protagonistas.

Dentro de este marco ha de considerarse que Borges es el resultado de un análisis del mundo, y su posición frente al mismo. Pensamiento que se funde con el individuo que Borges interpreta desde la filosofía de Schopenhauer, para cumplir con ese destino literario al que tanto acude. En definitiva, la escritura se convierte en la herramienta propicia para un Borges cuya esencia era la lectura. Es decir, Borges era y es a través de la lectura. Una lectura que le ayudo a comprender que la individualidad no existe, sino seres plurales. Lo que indica, un nosotros que está constituido por el pasado, el presente, y el futuro incierto.

Según Kundera (1994), afirma que: “La ironía quiere decir: ninguna de las afirmaciones [...] puede tomarse aisladamente, dada una de ellas se encuentra en compleja y contradictoria confrontación con las demás afirmaciones, las demás situaciones, los demás gestos, las demás ideas, los demás hechos.” Frente al planteamiento anterior, la ironía es el universo de posibilidades que permean el mundo. Lo que quiere decir que casarse con una sola visión no es una alternativa, cuando el universo es un abanico de opciones. Esas que Borges intento comprender desde su postura crítica y propositiva, de los diferentes acontecimientos que rodean al mundo.

Además, la ironía en Borges es una dualidad entre la ficción y la realidad. Teniendo en cuenta que su literatura es un juego del lenguaje, en el que emergen dos sistemas del pensamiento. El primero subvierte y altera al otro, y al hacerlo se lo hace así mismo. Con el propósito de dar cuenta de lo frágil que suele ser lo racional, que se sumerge en la

paradoja, que se establece desde el pensamiento humano. Referida a este contexto, la relación entre los amores no correspondidos que tuvo Borges decía que: "siempre se ha enamorado de "mujeres un poco tontas", porque "la inteligencia es siempre comprensible, pero en la estupidez hay un misterio que resulta atrayente"⁹. Lo que indica que no siempre, la racionalidad es la fuente del caminar de los hombres, porque un poco de estupidez causa cierta atracción. El amor no es la excepción de los estados de estupidez, suele generar cierta magia o misterio.

Hutcheon (1978), dice que es muy fácil para el lector identificar la ironía cuando se esconde en la parodia. Esto quiere decir que en ciertas ocasiones el escritor acude a la parodia, de esa forma le permite al lector identificar algunos sucesos. Sin embargo; hay ocasiones en las que el escritor desarrolla la ironía para dar cuenta de la ambivalencia de los discursos, que puede hallar el lector a largo de su proceso de lectura. Es decir, que el ironista altera las nociones establecidas por los saberes humanos, y ofrece un universo alternativo a la realidad. Por ejemplo, Borges expone un juego irónico que se vincula a una oposición del discurso, que durante años ha seguido acompañando los eventos cotidianos y universales, exponiéndolos a la ironía y el humor, mostrando las falencias de los discursos.

En la relación de Borges con el lenguaje literario nunca hay respuestas. Es un gran ironista que suele ser un simulador, que se distancia del discurso instaurado con la finalidad de acceder a la lucidez de sus relatos casi siempre ambivalentes. No es fantasía afirmar que Borges tenga una preferencia por un conocimiento relativo, que le ha permitido camuflar su comportamiento y pensamientos. Teniendo en cuenta que el ironista acude a diferentes estrategias retóricas, entre las que se caracterizan la ficcionalización del propio autor, y el drama de la acción, como una manera de disfrazar el destino final del discurso.

Finalmente, la ironía que es una figura literaria que suele ser definida como un universo de palabras o discurso, que dice lo contrario. A la que Borges acudió para hacer placentero el suceso develar los conocimientos, que no eran tan visibles en algunos sectores culturales. Acudiendo a reflexiones como: "Cierta vez me preguntaron a mí qué cuadro prefería, y yo pensé que se referían a telas o a óleos, y les expliqué que como no veía bien, la pintura no me interesaba demasiado. Pero parece que no: se referían al cuadro de fútbol. Entonces yo les dije que no sabía

9. La risa de Borges. Tomado de la sección la cultura del periódico: El mundo del 13 enero del 2011.

absolutamente nada de fútbol, y ellos me dijeron que ya que estábamos en ese barrio de Boedo y San Juan, yo tenía que decir que era de San Lorenzo de Almagro. Yo aprendí de memoria esa contestación, siempre decía que era de San Lorenzo, para no ofender a mis compañeros. Pero pronto noté que San Lorenzo de Almagro, casi nunca ganaba. Entonces yo hablé con ellos, y me dijeron que no, que el hecho de ganar o perder era secundario –en lo que tenían razón.–, pero que San Lorenzo era el cuadro más científico de todos. Eso me dijeron, sí... Se ve que no sabían ganar, pero lo hacían metódicamente¹⁰”.

Lo anterior indica que el mundo borgeano es holístico y necesita lectores dispuestos a viajar en ese mundo, que no es de autoayuda sino de más preguntas que respuestas. Porque la vida es un asombroso peregrinar entre aciertos y desaciertos, que aún causan fantasía e irritación. Esta última, Borges sabía que la generaba en sus discursos ante lo que consideraba necesario relativizar sus dichos como: “Me he burlado de muchas cosas y siempre sin maldad. Lo que pasa es que la gente me toma demasiado en serio¹¹”. Los discursos de Borges permeaban los diferentes escenarios, causando odios y amores, que obligan a pensar, a leer. Esa la invitación de Borges, a leer desde todos los campos. Tal es así que en Roma, 1981. Borges dice en: “Una Conferencia de prensa en un hotel de la Vía Veneto. Además de periodistas, están presentes Bernardo Bertolucci y Franco María Ricci. Borges, inspirado, destila ingenio. Llega la última pregunta. “¿A qué atribuye que todavía no le hayan otorgado el Premio Nobel de Literatura?”- “A la sabiduría sueca¹²”. Nuevamente esto indica que, la falta de lectura y comprensión de los lectores, al Borges irónico, humorístico, y pensante, no había permitido que se le otorgase el premio Nobel de Literatura, ese que años más tarde rechazó. La invitación sigue siendo la misma, a leer a ese Borges que ofrece un universo de alternativas, que requieren lectores dispuestos a navegar entre fantasías y realidades. ¿Acepta el desafío? Se lo aseguramos, no se va arrepentir.

10. El humor de un hombre serio. Tomado de la sección de opinión del periódico: Mdz del 11 de enero del 2011.

11. La risa de Borges. Tomado de la sección la cultura del periódico: El mundo del 13 enero del 2011.

12. La Risa. Remedio Infalible. Algunos Fragmentos Del Genial Borges. Tomado de la sección opiniones del periódico: Toluna del 2014.

Referencias bibliográficas

Borges, J.L. (1994). *Narraciones*. Bogotá: Oveja Negra

Booth, W. (1986). *Retórica de la ironía*. Madrid: Taurus

Hutcheon, L. (1978). "IRONÍA, SATÍRICA, PARODIA. UNA APROXIMACIÓN PRAGMÁTICA A LA IRONÍA." *De la ironía a lo grotesco*. Comp. Lauro Savala, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Kundera, M. (1994). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets.

Formación inicial de profesores de ciencias desde los enfoques CTSA y las concepciones Andinas de Vivir bien y Buen vivir

Jorge Enrique Ramírez Martínez¹
María Alejandra Beltran Penagos²

Recibido: 02-02-2017

Aceptado: 17-04-2017

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación en el ámbito de la formación de profesores de ciencias llevada a cabo en un escenario no convencional de enseñanza aprendizaje, tipo curso electiva, en la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional denominado "*Las relaciones ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA) en la formación de profesores de ciencias*". En el desarrollo de esta propuesta de formación e integración curricular, se realizaron actividades de innovación pedagógica y de apropiación social de saber y conocimiento alrededor de temáticas emergentes en la enseñanza como lo son las cuestiones sociocientíficas, las relaciones CTSA y los paradigmas andinos del Buen vivir y Vivir bien, en clave de la formación inicial de licenciados en ciencias de la naturaleza como la Física, la Química y la Biología, y de interdisciplinas como la Electrónica y el Diseño Tecnológico.

Palabras clave: Formación inicial de profesores, enfoque CTSA, transdisciplinariedad, Vivir bien y Buen vivir, Investigación como Estrategia Pedagógica.

1. Licenciado en Física y Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional - Bogotá, Especialista en Currículo y Pedagogía, Universidad de los Andes; Docente en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.
Correo electrónico: kikeupn@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1171-9710

2. Licenciada en Química, Universidad Pedagógica Nacional – Bogotá; Docente investigadora en el Centro de Investigación y Formación para la Educación Superior – CEINFES.
Correo electrónico: male.belp@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4546-8224

Initial training of science teachers from the CTSA approaches and the Andinean conceptions of Living well and Well living

ABSTRACT

This article presents a research in the field of the training of science teachers carried out in an unconventional scenario of teaching learning, elective course type, in the Faculty of Science and Technology of the National Pedagogical University called "*The relations science, technology, Society and the environment (CTSA) in the training of science professors*". In the development of this proposal for curricular training and integration, pedagogical innovation activities and social appropriation of knowledge and knowledge were carried out around emerging issues in teaching such as socio-scientific issues, CTSA relations and paradigms Andinos of Good Living and Living Well, in the key of the initial formation of graduates in natural sciences such as Physics, Chemistry and Biology, and of interdisciplines such as Electronics and Technological Design.

Keywords: Initial Teacher Training, CTSA Approach, Transdisciplinarity, Living Well and Good Living, Research as a Pedagogical Strategy.

Objetivo

Presentar resultados de investigación – acción en el aula en la formación en educación superior en torno a un caso de formación inicial de profesores de ciencias. Con ello se pretende mostrar un significativo proceso de integración curricular en la Educación Superior desde la comprensión de enfoques y paradigmas que abren posibilidades en la formación de profesores de ciencias.

Marco teórico

El interés por involucrar los enfoques CTSA en la formación de profesores de ciencias es fruto de una transformación de los contenidos científicos que se tratan en la escuela (Candela, 2006, pp. 804 - 807) y de la discusión sobre el lugar del saber científico y del conocimiento científico en el aula (Pozo & Gómez, 2006, pp. 12 - 18). En esta mirada contemporánea sobre la formación, se permea la labor del profesor de ciencias y se presenta la necesidad de reflexionar en la enseñanza de las ciencias los aspectos relacionados con la imagen pública de la ciencia en la ciudadanía y su correspondiente impacto en la popularización del suceso científico y su respectiva socialización y divulgación en los medios de comunicación masiva (Daza & Arboleda, 2007, pp. 113 - 114).

Del mismo modo que se procede conceptualmente, esta propuesta de formación con el enfoque CTSA, examina la incidencia de articular este discurso con la concepción de Vivir bien y Buen vivir para un caso de educación superior en la formación de profesores de ciencias. Para ello, se consideran los aportes y trabajos investigativos de la UNESCO y del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC sobre buen vivir y educación superior (Matto, 2009, pp. 57) y la perspectiva filosófica y práctica del paradigma vivir bien y buen vivir de la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI (Hunacuni & Quispe, 2010, pp.7).

Epistemológicamente en esta propuesta se evidencia que hay dos paradigmas en pugna, cada uno de ellos con implicaciones en las maneras de ver, pensar y actuar en la educación en general y en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias en particular. Se trata, de dos cosmovisiones, una occidental anglosajona y eurocéntrica principalmente y otra andina, latinoamericana, milenaria y por ello, si se quiere indígena. Aparentemente son posturas irreconciliables y con dificultad de diálogo en la formación de profesores dado que en la visión occidental los problemas ambientales, la noción de desarrollo y los procesos tecnológicos no son necesariamente centrados desde el respeto a todas las formas de vida, en la que se incluye a nuestra especie como parte del ambiente.

Pedagógicamente se abordan inquietudes y cuestionamientos que relacionan la educación para una cultura científica (Sanz & López, 2012, pp.43), la relación ciencia y ciudadanía (UNESCO; MEN; MCT, 2006,

pp.135) y la resistencia al cambio en la alfabetización científica y docencia (Aguilar & Ortega, 2008, pp. 180). Así como el problema de si vale la pena aprender, enseñar y problematizar la didáctica de las ciencias de la naturaleza (Tricárico, 2005, pp. 13), desde el punto de vista de las presencias y ausencias didácticas en los programas acreditados en la formación inicial de profesores de ciencias en Colombia (Gallego, Pérez, & Torres, 2004, pp. 224 - 229).

La propuesta de este curso electivo, combina diferentes tipos de aprendizajes que son retomados en esta experiencia investigativa, principalmente el colaborativo, por indagación, el situado y el problematizador. Cada uno de estos aprendizajes busca fortalecer el análisis de casos que involucran la ciencia escolar y el desarrollo de habilidades y capacidades para resolver un determinado problema, que sea de interés para el estudiante, de manera que se facilite y adquiera un rol más activo y participativo en el aprendizaje. Sobre estos aprendizajes, según Manjarrés & Mejía. (2012), se puede mencionar:

Aprendizaje situado: Este aprendizaje cuestiona la mirada del aprendizaje centrado en lo cognitivo, señala la necesidad de recuperar esos otros aspectos que lo hacen posible y para ello plantea que el aprendizaje sea más social que individual, y que su construcción se desarrolla con herramientas sociales más vinculadas a los sujetos, forjando pertenencia e identidad.

Aprendizaje colaborativo: En esta visión se toman las premisas de las concepciones pedagógicas de lo sociocultural y hace a cada miembro del grupo de trabajo responsable de las dinámicas de su aprendizaje, así como de los logros de cada uno de los otros participantes de su grupo. En esta perspectiva se enfatiza más en el proceso que en la tarea, ya que es en él donde se hace real la colaboración grupal, el acuerdo y la negociación.

Aprendizaje problematizador: En esta concepción se considera el conflicto como generador de dinámicas y condiciones de aprendizaje, por ello se tratan de recuperar esas tensiones de diferentes tipos: valorativas, cognitivas, sociales, culturales y colocarlas en la esfera de los contenidos y temas de la actividad educativa que se desarrolla, lo cual en la problematización genera lógicas de aprendizaje por descubrimiento, en cuanto el conflicto permite construir esos problemas, que se convierten en el medio para lograr los aprendizajes de contenidos, valores y actitudes permitiendo el desarrollo y crecimiento del niño.

Aprendizaje por indagación: El aprendizaje por indagación implica involucrar al individuo en un problema y desde esta óptica, debe aportar soluciones. Dentro del ambiente de aprendizaje, pretende que el docente ayude a los estudiantes a externar todas esas grandes ideas a través de preguntas y de la indagación constante. Además, que ellos busquen con interés, penetrando en el fondo de las ideas, desarrollando esa capacidad de asombro ante la realidad, analizando, entendiendo y reflexionando.

En el marco de los aprendizajes y las prácticas pedagógicas desarrolladas en esta experiencia, se integran en cada fase procesos de reflexión, acción y participación desde dimensiones de construcción comunicativa y diálogos en el ciberespacio mediante la plataforma Edmodo. En este sentido, se concretan actividades que impactan la ciudadanía y convivencia en la escuela (Ramírez & Mejía, 2015), ya que se le da un tratamiento al conocimiento científico como objeto de controversia y debate desde una construcción crítica del impacto de las nuevas tecnología en nuestra cotidianidad

Abordajes metodológicos

El punto de partida metodológico es la contrastación documental en fuentes especializadas sobre las temáticas, conceptos y enfoques presentados en el espacio académico y que conforman esta propuesta de formación. Esta revisión implicó la búsqueda en las bases de datos en línea de EBSCO, Latindex, Scielo, Redalyc, Pubindex; en los metabuscadores de Google Académico; y en los catálogos y colecciones en línea de las bibliotecas de la Universidad Pedagógica Nacional; con las que se logró consolidar un buen número de artículos, libros, tesis, trabajos de grado, videos y monografías, que resultan pertinentes para dar soporte documental acorde a los fines de la propuesta curricular.

Se plantean entonces, algunas de las ventajas de articular las relaciones CTSa como evolución del enfoque CTS (Aikenhead, 2005) con el paradigma del Buen vivir y Vivir bien latinoamericano (Hunacuni & Quispe, 2010). Evidenciando que metodológicamente este trabajo está íntimamente relacionado con la sistematización de experiencias educativas por medio de la recolección de evidencias, el análisis del currículo, los productos de las actividades y las discusiones realizadas con los profesores en formación inicial, en cada una de las sesiones y versiones de la electiva. Las prácticas de las que derivan las experiencias

que se abordan en este artículo son entendidas por los profesores como método para la producción de conocimiento en estrecha relación con las acciones, discursos y visiones de mundo (Sánchez, 2017). En coherencia con esta noción de sistematización, esta se concibe “como práctica investigativa que recupera saberes subyacentes en las experiencias adelantadas por sujetos, en la que sus voces, sentimientos, sentidos y apuestas, proporcionan rutas y posibilidades de agencia y autogestión en el orden social, organizativo, educativo y epistemológico” (Cogollo, 2016, p. 62), aspectos que se involucran en los diseños curriculares de las diferentes versiones del espacio electivo que vivenciaron los profesores en formación.

Es preciso anotar que la contrastación entre la revisión bibliográfica, el diseño curricular inicial propuesto para la electiva, las percepciones de los profesores en formación inicial y los productos de cada semestre; se conjugaron en un proceso que retoma la investigación acción (Elliott, 1990) como modelo cíclico de mejora continua de las prácticas y de las actividades sesión a sesión en la clase, dentro y fuera del currículo, diferenciando el currículo oficial del operativo y a su vez integrando las emergencias del currículo oculto.

Propuesta de formación y diseño del currículo

Las características de la primera versión de currículo para el espacio de formación tienen que ver con la propuesta de ejercicios por fuera del aula de clase, en donde los estudiantes realizan búsquedas en bases de datos institucionales y las fuentes disponibles en las bibliotecas, revistas especializadas, trabajos de grado y tesis sobre los enfoques CTSA en la educación en general y en la formación de profesores de ciencias en particular. Como resultado de este ejercicio, en la tabla 1 se muestran las revistas colombianas especializadas en este campo que consultaron los estudiantes. Además encontraron varios trabajos de grado en torno a este enfoque, y cada estudiante escribió un resumen analítico educativo organizando el resultado de su búsqueda, el cual posteriormente fue socializado en plenaria.

Tabla 1. Lista de revistas colombianas especializadas en el campo CTSA.

| Institución | Nombre de la revista | ISSN | Enlace |
|---|--|-----------|---|
| Empresa Colombiana de Petróleos – ECOPEPETROL | CT&F - CIENCIA, TECNOLOGÍA Y FUTURO | 0122-5383 | http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=0122-5383&lng=es |
| Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín | TRILOGÍA. CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD | 2145-4426 | http://itmojs.itm.edu.co/index.php/trilogia/ |
| Universidad Libre de Colombia | SABER, CIENCIA Y LIBERTAD | 1794-7154 | http://sabercienciaylibertad.com/ojs/index.php/scyl |
| Escuela Colombiana de Carrera Industriales | TECCIENCIA | 1909-3667 | http://tecciencia.ecci.edu.co/index.php/TECCIENCIA |
| Universidad Pedagógica Nacional | TECNE EPISTEME Y DIDAXIS – TED | 0121-3814 | http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED |
| UNIPAZ – Instituto Universitario de la Paz | REVISTA CITECSA | 2027-6745 | http://www.unipaz.edu.co/ojs/index.php/revcitecsa |

Se incluye en los resultados de dicha búsqueda el portal web de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en el cual se divulgan trabajos de toda Latinoamérica y el Caribe sobre los temas de interés en el curso electivo y varios de los documentales y vídeos cortos allí disponibles que hicieron parte de los materiales utilizados en las discusiones del curso.

Dentro de la metodología de clase también se encuentra la participación en diferentes eventos académicos de socialización y apropiación del conocimiento, dentro de los cuales estuvo la conferencia “Huella de carbono: disminuirla, un reto para la sostenibilidad de las organizaciones”; las conferencias institucionales organizadas por el Departamento de Química denominadas “Viernes de la didáctica de las ciencias”, el IV Seminario Internacional de Investigación sobre la Calidad de la Educación, el conversatorio sobre “Educación y Cerebro” con el Dr. Rodolfo Llinás; y otros eventos sugeridos como la “II Jornada de la Memoria Pedagógica; sobre el movimiento del movimiento pedagógico” y la conferencia “Redes complejas: aplicaciones de la física a sistemas sociales, biológicos y artificiales”.

Por otra parte, se propone que los recursos audiovisuales sean un insumo para propiciar reflexiones alrededor de diversos casos relacionados con la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente. El primer recurso que se visualizó fue el documental *Surplus* (Gandini, 2003) acerca de la

sociedad del consumo; seguido por el *Documental 9.70* (Solano, 2013) sobre la propiedad intelectual de las semillas en Colombia; la película *Home* (Arthus-Bertrand, 2009) que presenta una visión global del problema ambiental causado por el consumo, la película *También la lluvia* (Bollaín, 2010) que muestra las luchas sociales por el agua y el documental *Una verdad incómoda* (Guggenheim, 2006) sobre los efectos del calentamiento global.

En clave de los planteamientos epistémicos que tratan a la investigación acción como posibilidad de aporte a la construcción de un currículo negociado (Pizarro & Milagros, 2013), se plantea la segunda y tercera versión del diseño curricular desde el estudio de casos como técnica didáctica o también denominado aprendizaje basado en casos (ITESM, 2006). En esta versión se realiza la apertura de la electiva con una conferencia titulada "*Escenarios de apropiación social de la ciencia y la tecnología en la niñez y juventud. Experiencias de maestros desde el Programa Ondas de Colciencias*", con la que se busca incentivar a la construcción de preguntas de investigación como punto de partida. Se socializó en esta conferencia cómo los niños y jóvenes apropian la cultura, la ciencia y la técnica a partir de procesos de investigación, mostrando casos concretos de proyectos que derivaron en productos de emprendimiento e innovación educativa, social o ambiental.

Posterior a ello, los profesores en formación inicial realizaron la lectura del texto base sobre Ambiente y Buen Vivir latinoamericanos (Hunacuni & Quispe, 2010), la cual resultó muy interesante y derivó en discusiones sobre las visiones de CTSA presentes en este paradigma epistemológico. Con estos insumos de lecturas, búsquedas y análisis de textos se invita a los estudiantes a participar en una salida de campo a los departamentos de Cundinamarca, Tolima, Antioquia y Caldas, para la cual se diseña una hoja de ruta a desarrollar, que tiene varios niveles de complejidad de menores a superiores en cuanto a las capacidades y habilidades para observar, describir, analizar, interpretar y proponer. Dentro de los objetivos de la salida de campo se encuentra que a partir de ella los profesores en formación identifiquen y analicen propuestas curriculares con orientación CTSA dirigidas a la enseñanza de las ciencias, y además que reconozcan y describan las implicaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas asociadas a las problemáticas identificadas en cada lugar, para que se desarrollen habilidades de pensamiento y acción de tipo crítico, reflexivo y propositivo en relación con la enseñanza de las ciencias.

Junto a la hoja de ruta, previo a la salida de campo, se comparten con los estudiantes lecturas que abordan algunas de las problemáticas que se conocerán al vivenciar los diferentes espacios del recorrido. Estas lecturas son un insumo importante para enriquecer las franjas de plenaria y las actividades propuestas al final de cada día. En la primera plenaria se indaga sobre ¿Qué aspectos entre las relaciones ser-naturaleza destaca desde una perspectiva CTSA?, ¿Cuáles fueron las problemáticas y los impactos socio-ambientales percibidos en cada estación? y ¿Qué relaciones identifica entre las distintas estaciones y las lecturas propuestas? Ante estos interrogantes los estudiantes mostraron sus habilidades para identificar y describir varias de las problemáticas presenciadas y para reconocer la responsabilidad de las actividades humanas en el impacto ambiental sobre las fuentes hídricas, la flora y la fauna.

En una actividad posterior se invita a plantear una pregunta de investigación por grupos y diseñar una ruta metodológica para desarrollar su pregunta. Para ello debieron escoger uno de los siguientes ejes: currículo, sociedad, enculturación científica, representaciones sociales, apropiación social del conocimiento o ambiente. Este ejercicio arrojó frutos inesperados, que derivaron en discusiones principalmente sobre el para qué de la CTSA en un desarrollo social y su relación con el respeto de todas las formas de vida, asunto crucial del paradigma del Buen Vivir y Vivir Bien. En el marco de estas deliberaciones, diálogos y actividades de clase surge la invitación a que cada uno realice una propuesta de diseño e implementación de una sesión de clase dirigida por ellos en la que se integren las dos perspectivas.

Ámbitos de la sistematización

Con la sistematización de la información obtenida en los ejercicios iniciales de búsqueda de fuentes, se realiza una discusión sobre el lugar de la divulgación de la ciencia y de la conformación de comunidades especializadas de producción de saber y conocimiento, que lleva a concluir que aún la ciencia se produce y se divulga en el país en centros (distritos y capitales) más que en periferias (municipios). Otra importante conclusión de esta discusión es que las publicaciones revisadas, a excepción de la revista TED, no incluyen una línea editorial desde lo educativo.

Como resultado de las reflexiones de los estudiantes a partir de la asistencia a los eventos científicos y el análisis de los recursos

audiovisuales, se dilucida la comprensión de la ciencia como una única fuente para la construcción de conocimiento, evocando equivocaciones y destrucción por parte del hombre, para la explotación de recursos; la ciencia como actividad humana responsable de la contaminación y la escasez. La tecnología es vista como los instrumentos, las herramientas o las máquinas para producir bienes y servicios que satisfagan las necesidades particulares y en cuanto a la concepción de ambiente, éste es entendido separadamente como un ambiente social, en el que convergen relaciones de poder entre los seres humanos, y un ambiente naturaleza, que viene a significar una fuente de recursos y materia prima. Por consiguiente, en cuanto a la formación de profesores de ciencias, los estudiantes consideran necesario replantear las concepciones establecidas acerca de la interacción del hombre con el medio ambiente y la utilización de la ciencia y la tecnología como elemento mediador en esta relación por las implicaciones que esto tendría en el desempeño en las prácticas pedagógica (Sánchez, 2015). De modo que se suscitan los siguientes interrogantes: ¿Podemos educar en total coherencia para la convivencia del hombre y la naturaleza? ¿Cuál es el compromiso individual y colectivo que estamos afrontando actualmente? ¿Hemos comprendido que el problema ambiental nos afecta a todos ya que somos “una gran familia”?

Estas preguntas y los comentarios frente a la lectura del texto de Hunacuni & Quispe (2010) mostraron que el paradigma andino plantea una idea de respeto por la naturaleza y las demás personas, en la que no existe una necesidad de acumulación de bienes sino una economía que se basa en las necesidades y aportes de los miembros de la comunidad como alternativa al individualismo, concibiendo el desarrollo como una forma de reconocimiento de la diversidad cultural que no atente contra el ambiente.

En socialización de las actividades en la salida de campo, se evidenció que los estudiantes tienen dificultad en plantear una pregunta de investigación y en la identificación de un problema, la ubicación en un contexto/ población/comunidad, la delimitación de la pregunta de acuerdo a sus posibles alcances y perspectivas, y la construcción de una metodología o ruta que correspondiera con el objetivo general. En la plenaria final, se consideraron los aprendizajes generales de la salida dentro de los que se destaca que el aprendizaje en espacios no convencionales constituye un aporte muy importante a la formación de profesores en tanto que da la oportunidad de vivenciar los impactos inmersos en el marco de las

relaciones CTSA para fortalecer el pensamiento crítico y fortalecer las habilidades investigativas.

Conclusiones y perspectivas de análisis

Uno de los conceptos cruciales presentes en cada una de las sesiones de la electiva y de características polisémicas es el de ambiente. Los profesores en formación inicial afirmaban antes del desarrollo de las actividades que el ambiente está en íntima y estrecha relación con su propia concepción de ciencia, tecnología y sociedad. A pesar de ello, lo consideran por fuera de su propia existencia y de su realidad educativa.

Aunque este artículo no se centra en describir la transformación de ideas que tuvieron los participantes, si resalta el hecho que en su gran mayoría se percibe una ruptura epistémica, por el encuentro de ellos con las nociones de ambiente andinas, latinoamericanas, presentes en el Buen Vivir Ecuatoriano y Boliviano. En este sentido, traer a colación el caso de la ruptura epistemológica, modificabilidad o cambio conceptual sobre la concepción de ambiente, nos pone de presente los retos de una formación de profesores de ciencias abordada desde referentes transdisciplinarios, ya que, la polisemia presente en este caso, deja ver la necesidad de transformar y superar los debates de las interdisciplinas, multidisciplinas y transdisciplinas en la enseñanza de las ciencias, mostrando la urgente necesidad de construir discursos en el aula que reinterpreten los saberes y conocimientos científicos en vía de construir un pensamiento lo más auténtico, situado y contextual en el aula.

Lo anterior, implica articular las ciencias con las humanidades y las artes. Un antecedente de ello es la propuesta de Prigogine (1990), premio Nobel de Química en 1977, denominada La nueva alianza. En la que se propone desde el seno de la ciencia positivista, un encuentro de saberes para una ciencia del devenir, en la cual se superen las contradicciones de las dos culturas, al incorporar a la vida y la historia, en la concepción de ciencia de la comunidad científica.

Muchas implicaciones se pueden asociar a esta propuesta de Prigogine para la formación y la visión de la ciencia en el aula. En este espacio académico fue de gran aporte para la validación de los saberes populares y de los conocimientos ancestrales, ya que aunque parezca extraño hubo necesidad de discutir sobre la validación de los mismos y su lugar

en el saber escolar de la modernidad. Como lo evidencia también el trabajo de Alfaro, Fernández, & González (2015), es posible realizar análisis de las realidades a partir de procesos participativos y diálogos transdisciplinarios, que permitan la complementariedad entre las ciencias que se ocupan de los aspectos tangibles con las voces y conocimientos de los protagonistas de los procesos; en donde la Universidad con el debate educativo sea un puente para generar aprendizajes.

En cuanto a la pregunta sobre la posibilidad de proponer una didáctica de las ciencias desde las relaciones CTSA, se pudo evidenciar con esta práctica formativa que “frente a las relaciones CTS y CTSA si se quiere, los profesores de ciencias de la naturaleza, junto con los demás colegas de otras comunidades de especialistas, estaríamos avocados a un problema didáctico con campo fértil en la alfabetización científica y cultural, de hecho la sola alusión al cambio climático como un problema complejo que debe abordarse de manera urgente y necesaria desde el aula (Gallego, Rocha, & Castro, 2009), ratifica la configuración de un problema que abriga las dimensiones: científica, tecnológica, social, ambiental y cultural” (Franco, González, & Ramírez, 2010), por ello esta investigación en una aplicación que desde estos enfoques problematiza la formación inicial de profesores de ciencias y presenta caminos para su inclusión en un currículo integrado.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M., & Ortega, J. (2008). Alfabetización científica, epistemología y docencia. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 177-185.
- Aikenhead, G. (2005). Educación Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS): una buena idea como quiera que se le llame. *Educación Química*, 2(16), 114-124.
- Alfaro, J., Fernández, C., & González, M. (2015). La transdisciplinariedad una herramienta para apuntar al Buen Vivir. *Polis*, 40, 1-15. doi:10.4000/polis.10896
- Arthus-Bertrand, Y. (Dirección). (2009). *Home* [Película].
- Bollaín, I. (Dirección). (2010). *También la lluvia* [Película].
- Candela, A. (28 de julio-septiembre de 2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la. (C. M. Educativa, Ed.) *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 797-820.

Cogollo, C. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía-RIIEP*, 9(1), 54-66.

Daza, S., & Arboleda, T. (2007). Comunicación pública de la ciencia y la tecnología en Colombia: ¿políticas para la democratización del conocimiento? *Signo y Pensamiento*, 36(50), 99-125.

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

Franco, R., González, C., & Ramírez, J. (2010). Las relaciones CTSA: un campo de investigación. *Revista Teckne*, 6-8.

Gallego, A., Rocha, P., & Castro, E. (2009). El cambio climático un problema complejo. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 552-557.

Gallego, R., Pérez, M., & Torres, L. (2004). Formación inicial de profesores de ciencias en Colombia: un estudio a partir de programas acreditados. *Ciência & Educação*, 219-234.

Gandini, E. (Dirección). (2003). *Surplus* [Película].

Guggenheim, D. (Dirección). (2006). *Una verdad incómoda* [Película].

Hunacuni, F., & Quispe, M. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien*. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima.

ITESM. (1 de junio de 2006). *Las estrategias y técnicas en el rediseño*. Recuperado el 10 de abril de 2013, de <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>

Matto, D. (2009). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Manjarrés, & M. R. Mejía. (2012). Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos pedagógicos del Programa Ondas (págs. 88-122). Edeco Ltda.

Manjarrés, M., & Mejía, M. R. (2013). *Xua, Teo y sus amigos en la onda de la investigación*. Guía de la investigación y de la innovación del Programa Ondas. Bogotá D.C: Chigüiro editores S.

Mejía, M. R., & Manjarrés, M. E. (2013). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Bogotá: Desde Abajo.

Pizarro, G., & Milagros, V. (3 de Junio de 2013). *La investigación - acción como aporte a la construcción de un currículo negociado*. Recuperado el 16 de Junio de 2014, de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4741>

Pozo, J., & Gómez, M. (2006). *Aprender y Enseñar Ciencia*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Prigogine, I. (1990). *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza universidad.

Ramírez, J., Mejía, M., Cantor, H. & González, L. (2015). Educación para la Ciudadanía y la Convivencia-Ciclo Cinco: Ciberciudadanía para la paz. Una aldea digital de la que haces parte.

Sánchez, A. (2015). Concepciones de los docentes en formación y sus implicaciones en el desempeño en las prácticas pedagógicas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía-RIIEP*, 8(2), 263-277.

Sánchez, C. (2017). Una propuesta epistemológica para la sistematización de experiencias generada desde la reflexión sobre la práctica. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 9(2). 11-26. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/3612/3519>

Sanz, N., & López, J. (2012). Cultura científica para la educación del siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación*, 35-59.

Solano, V. (Dirección). (2013). Documental 9.70 [Película].

Tricárico, H. (2005). *Didáctica de las ciencias naturales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Buenos aires: Bonum.

UNESCO; MEN; MCT. (2006). *Ciencia e ciudadanía: Seminario Internacional Ciencia de Qualidade para Todos*. Brasilia: UNESCO.

NORMAS PARA PUBLICACIÓN

Indicaciones y recomendaciones para la presentación de artículos

La *Revista Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía* tiene una periodicidad semestral y está dedicada al área de investigación de carácter interdisciplinario que explora las formas de producción o creación de significados y de difusión de los mismos en las sociedades actuales combinando la economía política, la comunicación, la sociología, la teoría social, la teoría literaria, la teoría de los medios de comunicación, el cine, la antropología cultural, la filosofía y el estudio de fenómenos culturales en las diversas sociedades; por tanto, el público objetivo de la revista es aquel interesado en tales áreas. Se publicarán artículos de investigación científica o de reflexión sobre un problema o tópico de un área, artículos de revisión y reseñas. Se deben presentar los manuscritos utilizando las normas APA para publicaciones, no para trabajos institucionales.

Todos los materiales recibidos pasarán por revisión de pares evaluadores expertos en la temática respectiva. Los originales de los artículos permanecerán en los archivos de la revista hasta por un año. El autor principal recibirá, libre de costo, 3 ejemplares de la revista.

Recomendaciones

- Los artículos remitidos deben ser inéditos y no haber sido enviados a ninguna otra publicación.
- Deben entregarse en formato electrónico (disquete o CD) o ser enviados por correo electrónico a la dirección de la revista: en Word sin formato y que contenga todo el material necesario para su evaluación y publicación.

- El texto debe venir acompañado de un resumen de la hoja de vida de quien o quienes lo escribieron.

- El escrito debe contener un resumen en español e inglés (incluido el título) que no supere las 250 palabras. Se recomienda que en éste se indiquen los fines del estudio o la investigación, los procedimientos básicos utilizados, los resultados más destacados y las conclusiones principales del artículo.

- Se deben presentar e identificar como tales entre 3 y 6 palabras clave en español y en inglés.

Normas para la presentación de textos

El texto debe incluir: *citas, notas a pie de página, tablas, leyendas de figuras y referencias bibliográficas*. Debe estar digitado en letra Arial, tamaño 12, a doble espacio, en hojas tamaño carta. Los artículos deben tener máximo 30 páginas.

Tablas y figuras

Todo el material gráfico debe llamarse en el texto, de modo directo o entre paréntesis. Debe presentarse independiente del texto y estar numerado consecutivamente (figura 1, mapa 1, cuadro 1). Debe incluir la fuente y el título. El material debe presentarse en formato *.JPG, .PNG, o .EPS*, a una resolución mínima de 300ppi y no en formato Word. En caso de ser necesaria alguna autorización para la publicación del material, esta corre por cuenta de quien escribe el artículo.

Divisiones

TÍTULO

Primer Subtítulo

Primer apartado del subtítulo

Notas a pie de página y citas

Las notas siempre deben ir a pie de página, estas servirán para comentar, complementar o profundizar información importante dentro del texto. No deben ser notas bibliográficas, a no ser que se trate de citas de periódicos, revistas o sentencias judiciales –como por ejemplo de la Corte Constitucional, el Consejo de Estado, etc.-. Las citas textuales de más de tres líneas o que deban destacarse se escribirán en párrafo a parte, sangrado a la izquierda. Las que se incluyan dentro del texto irán entre comillas latinas.

Bibliografía y referencias bibliográficas

Las citas bibliográficas se harán dentro del texto e incluirán el apellido del autor o la autora, el año y –de ser necesario- el número de la(s) página(s), así: (Rodríguez, 1978:424-427). Más de dos obras del(a) mismo(a) autor(a), del mismo año: (Díaz, 1998a, 1998b). La bibliografía o referencias bibliográficas deben incluirse al final de todos los trabajos, y presentarse en estricto orden alfabético con nombre y apellidos completos. La utilización de mayúsculas sostenidas está reservada únicamente para siglas.

Artículos electrónicos

Apellido del autor, Nombre del autor. Fecha del documento o de su última actualización (si es diferente de la fecha de acceso). «Título del documento» Título del trabajo completo (si es aplicable). Versión o nombre de archivo (si es aplicable). Protocolo y dirección, ruta de acceso o directorio (fecha de acceso).

