

conéctate  
FAH + cerca

# II Congreso Internacional de Currículum e Identidades Culturales

Experiencias, aperturas y emergencias  
**27 al 29** de octubre **2021**



VICERRECTORÍA DE  
PROYECCIÓN  
UNIVERSITARIA

FACULTAD DE  
ARTES Y  
HUMANIDADES

DEPARTAMENTO  
DE ESTUDIOS  
EDUCATIVOS



GRUPO DE INVESTIGACIÓN  
CURRÍCULUM E  
IDENTIDADES CULTURALES

## COMITÉ ORGANIZADOR

### DIRECTOR GENERAL

**Henry Portela Guarín**  
Departamento de Estudios Educativos  
Universidad de Caldas

### COMITÉ ACADÉMICO

**Javier Taborda Chaurra**  
**Sebastián Cano Echeverry**  
Departamento de Estudios Educativos  
Facultad de Artes y Humanidades  
Universidad de Caldas

**Orlando Londoño Betancourt**  
Departamento de Filosofía  
Facultad de Artes y Humanidades  
Universidad de Caldas

**Rodiel Rodríguez Díaz**  
Universidad Santo Tomás  
Sede Villavicencio

**Juan Camilo Portela García**  
Facultad Latinoamericana de Ciencias  
Sociales  
FLACSO. México

### LOGÍSTICA Y DIFUSIÓN

**Leidy Tatiana Marín Sánchez**  
**Laura González Salazar**  
Departamento de Estudios Educativos  
Facultad de Artes y Humanidades  
Universidad de Caldas

**Daniel Melan Giraldo**  
**DISEÑO, IMAGEN Y ARTES**

**Astrid Viviana Suarez Álvarez**  
Artes Plásticas  
UNAM-México  
**María del Rosario Vallejo**  
Facultad de Artes y Humanidades  
Universidad de Caldas

### PRODUCCIÓN TÉCNICA

**Ana Carolina Guacaneme Mora**  
**Jaime Andrés Echeverri G.**  
Facultad de Artes y Humanidades  
Universidad de Caldas

### INSCRIPCIONES Y ACREDITACIONES

**Alejandro Antonio Callejas Trujillo**  
**María Delfa Henao Henao**  
**Luz Elena Toro González**  
Departamento Estudios Educativos  
Facultad de Artes y Humanidades  
Universidad de Caldas

### CEREMONIAL Y PROTOCOLO

**Sebastián Cano Echeverry**  
**Laura González Salazar**  
Departamento de Estudios Educativos  
Facultad de Artes y Humanidades  
Universidad de Caldas

## **AGRADECIMIENTOS**

El II Congreso Internacional de Currículum e Identidades Culturales organizado por la Universidad de Caldas y su grupo de investigación que da nombre al evento, agradece a los diversos actores nacionales e internacionales, que aceptaron nuestra convocatoria para socializarnos su experiencias académicas e investigativas relacionadas con retos y desafíos del Curriculum y las Identidades, en un contexto matizado de experiencias, aperturas y emergencias.

Su participación como conferencista, ponente y asistente, enriquecieron nuestra discusión y dejaron pautas y líneas de futuro en el amplio discurso curricular.

**Henry Portela Guarín**  
Coordinador Congreso  
2021

## **MEMORIAS CONFERENCISTAS INVITADOS**

Compartimos los enlaces donde podrán encontrar los videos de las conferencias.

**Miércoles 27 de octubre**

<https://www.youtube.com/watch?v=zWH4GwbQuqU>

- **CURRÍCULUM, CONTACTO CULTURAL Y SUBJETIVIDAD. UNA MIRADA DESDE AMÉRICA LATINA.**  
**Alicia de Alba Ceballos - México**  
Mail: aliciadealba@gmail.com
  
- **LA EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES DE DISEÑO CURRICULAR: DESDE JOHN DEWEY HASTA WILLIAM PINAR.**  
**José María García Garduño - México**  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México  
Mail: josemariagarduno@gmail.com
  
- **HACIA NUEVAS VISIONES CURRICULARES. ¿FUNDAMENTACIÓN PROVOCADORA O PROVOCACIÓN FUNDAMENTADORA?.**  
**Elio Fabio Gutiérrez Ruiz - Colombia**  
Mail: eliofabiogutty@gmail.com

**Jueves 28 de octubre**

<https://www.youtube.com/watch?v=g9szhFg4A6M>

- **CONSTRUYENDO CURRÍCULUM CRÍTICO LIBERADOR EN COMUNIDADES INTERCULTURALES. LA EXPERIENCIA EN CHILE.**  
**Rolando Pinto Contreras - Chile.**  
Mail: rolopintocontreras@gmail.com
  
- **VIOLENCIAS ESTRUCTURALES: CURRÍCULUM Y SISTEMA EDUCATIVO**  
**Adriana Rodríguez Barraza - México**  
Mail: adrirodriguez@uv.mx  
Universidad Veracruzana
  
- **LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS REFLEXIVAS Y LA RENOVACIÓN DE LOS CURRÍCULOS UNIVERSITARIOS**  
**Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo**  
Universidad Tecnológica de Pereira  
Mail: mgutierrez@utp.edu.co

- **¿QUÉ ES EL CURRÍCULUM DISRUPTIVO? ALCANCES Y RETOS PARA LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS FRENTE A LA RI 4.0**

**JOSEFINA QUINTERO CORZO**

Universidad de Caldas -Colombia

Mail: josefina.quintero@ucaldas.edu.co

**FABIO IGNACIO MUNÉVAR QUINTERO**

Universidad del Magdalena -Colombia

Mail: fmunevar@unimagdalena.edu.co

**Viernes 29 de octubre**

<https://www.youtube.com/watch?v=qWgthOppb 8>

- **LA VIRTUALIDAD: IMPLICACIONES EN LA EVALUACIÓN CURRICULAR**

**Martha Lucía García Naranjo - Colombia**

Universidad de Manizales- Colombia

Mail: marthalgn@umanizales.edu.co

- **PROYECTOS PEDAGÓGICOS TRANSVERSALES: UNA EXPERIENCIA EN TRAYECTO.**

**Diego Villada Osorio - Colombia**

Universidad de Manizales

Mail: villadaosorio@gmail.com

- **DISCURSO HISTÓRICO- POLÍTICO, SUBJETIVIDADES Y TERRITORIOS.**

**Patricio Lepe Carrión - Chile**

Mail: patriciolepe@gmail.com

- **DESAFÍOS PARA LAS NUEVAS EDUCACIONES: NEURODERECHOS, DIVERSIDAD Y POS HUMANISMO.**

**José Alfredo Díaz Fernández - Chile**

Mail: josediaz@ug.uchile.cl

## PONENCIAS

### ÍNDICE

#### MESA No 1.

#### INVESTIGACIÓN EN CURRÍCULUM

LA INVESTIGACIÓN: ESTRATEGIA ESENCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA IDENTIDAD DEL MAESTRO. Nelson Ernesto López Jiménez..... 8

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA COMUNA 13 DE MEDELLÍN EN EL MARCO  
FORMATIVO QUE DEVIENE DEL PROCESO DE PAZ ENTRE LOS PERIODOS 2010-2015.  
Carlos Andrés Pineda González..... 18

EL CURRÍCULO DESDE LA FUNCIÓN SUSTANTIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL  
INTERIOR DE LA CORUNIAMERICANA. Abril Isabel García Caro E. Vanessa Navarro  
Angarita. Adolfo Ceballos Vélez ..... 39

EL CURRÍCULUM EN COLOMBIA: TENSIONES, AVANCES O RETROCESOS.  
Luis Alfredo Gómez Parra ..... 56

DE PREESCOLAR AL GRADO PRIMERO Y DEL GRADO PRIMERO A SEGUNDO: UNA  
EXPERIENCIA DE TRANSICIÓN CONTADA POR 4 NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA ASAMBLEA DEPARTAMENTAL, SECCIÓN LEÓN DE GREIFF. Verónica  
Marcela Córdoba Ramírez. .... 70

## **MESA No 2.**

### **ENSAMBLES: CURRÍCULUM, DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA**

PINCELADAS PARA LA CONFIGURACIÓN DE RUTAS CURRICULARES ALTERNATIVAS.  
Adriano Fernández ..... 90

MEDIACIONES PEDAGÓGICAS EN PRÁCTICAS DE AULA EN LA FORMACIÓN  
PROFESIONAL DE LOS LICENCIADOS. UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA.  
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. Nataly Vanessa Murcia Murcia. Amparo Flórez  
Silva. Esmeralda Monroy Ríos. .... 90

SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA DEL  
INSTITUTO SAN ANDRÉS, QUINCHÍA RISARALDA.  
Juliana Victoria Aguirre Arredondo ..... 114

## **MESA No 3.**

### **CURRÍCULUM Y CONVERGENCIAS EN LOS TERRITORIOS VIRTUALES**

EDUCACIÓN VIRTUAL: LOGROS Y DESAFÍOS PARA SUS ACTORES. UN CASO: LA  
UNIVERSIDAD DE CALDAS . María Luisa Álvarez Mejía. Flor Adelia Torres Hernández.  
Josefina Quintero Corzo ..... 133

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN MICROCURRÍCULOS EN FORMACIÓN DE  
TECNÓLOGOS. CASO SENA RISARALDA. Andrés Tafur Piedrahita· José Germán Mejía  
Ramírez. Martha Lucia García Naranjo· ..... 152

**MESA No 4.**  
**CURRICULUM E IDENTIDADES CULTURALES**

LA JUVENTUD QUE HABLA CON EL ARTE, EL ARTE QUE HABLA DE LA JUVENTUD: LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR EN DEBATE. Gabriel Nogueira Malta. Carolina Tamayo .....166

EXPERIENCIAS NARRADAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EMBERA SOBRE LA ENSEÑANZA EN LA CIUDAD. Estefanía Gallego Falla .....182

AGROECOLOGÍA Y SABERES PROPIOS: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN DOS CONTEXTOS RURALES DIVERSOS COMO EXPRESIÓN DE EDUCACIONES POSIBLES. Claudia Viviana Hurtado Loaiza. Diego Alejandro Chaves Obando . Clementina Preciado Bolívar..... 198

ACCIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DORADA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. Liliana Ríos Franco. Andrés Felipe Oliveros Sánchez ..... 209

DE LA MONOCULTURALIDAD HACIA LA JUSTICIA CURRICULAR: CONSIDERACIONES SOBRE LA FILOSOFÍA Y SU ENSEÑANZA DESDE LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL José Rafael Rosero Morales ..... 219

**MESA No 5**  
**TRANSVERSALIDAD Y CURRÍCULUM**

TEORÍA DE ACCIÓN CURRICULAR FUNDAMENTADA EN PERSPECTIVA DE PROYECTOS PEDAGÓGICOS TRANSVERSALES COMO ELEMENTOS ESTRUCTURANTES Y DINAMIZADORES DE LO CURRICULAR. Diego Villada Osorio. Juan Manuel Vélez Arias ..... 232

FILOSOFÍA PARA NIÑOS: LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN COMO EJE TRANSVERSAL E INTERDISCIPLINAR PARA UNA CULTURA DE PAZ . Juan David Gutiérrez Ramírez..... 236

EL LENGUAJE EN/DE LAS MATEMÁTICAS: UNA CONSTRUCCIÓN DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL Wilmar Reynosa Ramírez ..... 246

**MESA NO 6**  
**EL CURRÍCULUM EN LA UNIVERSIDAD**

INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL: TENSIONES ENTRE LA TRADICIÓN Y LA APERTURA. Cecilia Concha Ríos. Rodrigo Cabrera Del Valle. Francisco Sotomayor López ..... 261

## **MESA No 1. INVESTIGACIÓN EN CURRÍCULUM**

Coordinadores  
Henry Portela Guarín  
Juan Camilo Portela García

La mesa presentó desarrollos investigativos en proceso o finalizados, con horizontes teóricos y propuestas de diseños curriculares emergentes, de cátedras que surgen desde el sentir de los territorios, las etnias y las diversidades humanas. Las preguntas orientadoras: ¿Con qué horizontes epistemológicos, ontológicos y sociológicos se investiga? ¿Cuáles son los intereses de la investigación sobre currículum?

- **LA INVESTIGACIÓN: ESTRATEGIA ESENCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA IDENTIDAD DEL MAESTRO.**

**Nelson Ernesto López Jiménez<sup>1</sup>**  
Mail: Nelopez@usco.edu.co  
U. Surcolombiana-Neiva. Colombia

### **Resumen**

La investigación curricular está directamente relacionada con la concepción que se tenga frente al proceso de formación, en este artículo se entiende la formación “como la síntesis creativa entre un campo de problemas y un campo de conocimientos y saberes” (López, 2011, p.109 ), que se construye a partir de considerar lo curricular, lo pedagógico, lo didáctico y lo evaluativo como subprocesos que se articulan y se relacionan en el contexto formativo; cada uno de estos subprocesos adquiere una naturaleza esencialmente investigativa y problemática, en contraposición con la perspectiva instrumental y algorítmica agenciada en buena parte por las políticas educativas en el país.

En el anterior contexto, el maestro es asumido como intelectual académico que puede abandonar su condición de simple operador de currículos generalmente construidos en contextos ajenos a la realidad formativa. Este abandono requiere de referentes alternativos que básicamente se encuentran en la reflexión sobre su propia práctica pedagógica, sobre la necesidad de renunciar al coloniaje de los conocimientos academizados, enciclopédicos, insulares, descontextualizados y ahistóricos, a la exigencia de asumirse como un sujeto social (Dubet Francois: 2016) en desmedro de su condición de actor social, controlado, etiquetado y despojado de su saber pedagógico.

---

<sup>1</sup> Post-doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Doctor en Educación, Magister en Dirección Universitaria, Magister en Investigación Educativa y Análisis Curricular, Licenciado en Pedagogía y Administración Educativa. Docente tiempo completo Universidad Surcolombiana, Investigador Senior ante Min ciencias, director del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Min ciencias. Neiva, Colombia. E-mail: [nelopez53@gmail.com](mailto:nelopez53@gmail.com) ORCID: [orcid.org/0000-0003-1247-1638](https://orcid.org/0000-0003-1247-1638).



La investigación curricular se asume como "una forma de pensar" que permite el cultivo de la capacidad de asombro, razón por la cual, se plantea que el maestro en su condición de sujeto social pensante, necesariamente debe reconfigurar y recontextualizar su compromiso formativo y dotar su accionar como ser analítico, creativo e innovador.

El trabajo que soportó la investigación relacionada con "La formación investigativa del maestro" fue realizada por el Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias, en donde de manera específica se plantea la gramática que soporta y argumenta la condición de intelectual académico del maestro, como constructor, creador e innovador curricular.

Se elabora una presentación holística de los niveles que constituyen la nueva impronta del maestro como productor de cultura, investigador autónomo, sujeto social creador e innovador que involucra cuatro fases fundamentales a saber: a) formar en investigación; b). formar a través de la investigación; c). ejecutar investigación y d). gestionar investigación. Se advierte en el artículo que la transformación de la identidad del maestro no se logra con la expedición de una nueva norma, por el contrario, se participa de la concepción epistémica que soporta el argumento central de considerar al maestro como un "intelectual orgánico" (Gramsci, 1967).

**Palabras Clave:** Currículo; investigación; intelectual académico, formación; sujeto social.

## **Introducción**

Las ideas básicas de este artículo están consignadas en dos elaboraciones realizadas por el Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias, una, producto de la investigación "La Genealogía de la investigación de la Facultad de Educación" (Año 2016) y la otra el artículo "*La investigación: estrategia esencial en la de-construcción curricular de la formación del profesional académico de la educación*" (López, 2017) publicado en la revista Educación y Cultura. FECODE No. 122.

La formación del docente en Colombia ha sido objeto de múltiples reflexiones que oscilan entre los que señalan su gran importancia social, académica, investigativa y cultural, como también, instancias y agencias del gobierno que cuestionan su calidad, excelencia y pertinencia, señalando de manera directa como responsables de esta situación a las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores. La tensión que se presenta, en el contexto de esta elaboración, puede ser superada si se concibe al educador como un intelectual académico, para ello se advierte la necesidad de concebir (Castoriadis: 1997) al docente como un "formador" que sustenta su accionar en la investigación, entendida esta como el "cultivo de la capacidad de asombro" (López -Jiménez: 2017). Se analiza en este artículo la complejidad que se presenta cuando se aborda la problemática de la investigación relacionada con la formación, el

papel de la investigación en la formación, las exigencias del desarrollo investigativo y la gestión inmersa en el proceso de investigación.

Importante destacar que en Colombia y en la región Suramericana existe una preocupación generalizada en cuanto a la calidad y solidez del proceso de formación del profesional de la educación en Colombia (licenciados y normalistas superiores). Las instituciones educativas donde se forma este profesional<sup>2</sup> han sido objeto de reiteradas críticas en lo referente a su rigor en el proceso de admisión de los estudiantes, su solidez disciplinaria e investigativa, su pertenencia social y pertinencia académica, su formación pedagógica, didáctica e investigativa, su compromiso con los nuevos retos que en materia cultural y social se han presentado, como es el caso concreto de la pandemia Covid-19, entre otros aspectos.

Como reacción a esta situación se ha elaborado un sinnúmero de normas para organizar y regular<sup>3</sup> las exigencias mínimas de calidad que deben demostrar las IES que ofrecen estos programas, no obstante lo anterior, la preocupación continúa y no son pocos los estudios que cuestionan la validez, seriedad, pertinencia y profesionalismo del proceso desarrollado, además, la proliferación de programas creados para formar el docente colombiano.

En este contexto resulta válido insertar o vincular la problemática de la formación del profesional de la educación en Colombia,<sup>4</sup> que requiere de argumentaciones sólidas y convincentes para explicitar y sustentar que la sola expedición de normas no es suficiente para consolidar la institucionalidad del docente como un auténtico profesional académico cuyo propósito central es contribuir al proceso de formación de los proyectos de vida que conforman las nuevas generaciones de colombianos, ni mucho menos, lograr que la Pedagogía sea en realidad la “disciplina fundante” del proceso formativo del profesional de la Educación.<sup>5</sup>

Las reflexiones que a continuación se consignan están orientadas a enriquecer el debate sobre la posibilidad de contribuir a un proceso de de-construcción académica y curricular<sup>6</sup> de las Facultades de Educación, las Escuelas Normales Superiores y de los

---

<sup>2</sup> Según estadísticas del Ministerio de Educación Nacional son 83 Facultades de Educación y 137 Escuelas Normales Superiores

<sup>3</sup> Decreto 2450 de diciembre 17 de 2015 por el cual se reglamentan las condiciones para el otorgamiento y renovación del Registro Calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación; Resolución 2041 del 3 de febrero de 2016 por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del Registro Calificado, Decreto 1330 de 2019, Decreto 02 de 2020 y la Resolución 021795 de 2020.

<sup>4</sup> Como complemento de este análisis interesante revisar el artículo de mi autoría “La problemática de las Unidades Formadoras de Docentes en Colombia: más allá de la normatividad”. Universidad Surcolombiana. Grupo PACA.2016

<sup>5</sup> En abril 5,6 y 7 de 2017, en la Universidad Surcolombiana, Neiva, se llevó a cabo el Tercer Encuentro de Grupos de Investigación en Educación que definió como uno de sus ejes de discusión la problemática relacionada con la formación del docente colombiano.

<sup>6</sup> Derrida la define como “una técnica práctica que nos permite entrar en la voz y en la autoconciencia de lo institucional y en los imaginarios de las personas, para ser cuestionadas desde su materialización, con miras a la

programas académicos que constituyen su portafolio, que aporte y construya las bases para una sólida re-construcción social de los procesos, los discursos, los sujetos sociales, las prácticas, las identidades y subjetividades que se configuran y concretan en las unidades formadoras de docentes.

El proceso de de-construcción propuesto implica “deshilvanar la estructura académica y curricular actual de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales Superiores” a partir de una revisión sistemática de los Propósitos y Perfiles de Formación que orientan su dinámica, lo cual permitirá obtener una coherencia sólida entre lo que se consigna o se escribe y lo que realmente se realiza o se ejecuta. Sin pretender agotar diversas posibilidades de lograr esa coherencia, en este artículo se asume que es mediante la Investigación, entendida como el resultado de “cultivar la capacidad de asombro”, que se podrá construir una nueva identidad del profesional de la educación, es decir, el maestro colombiano debe formarse a partir de su condición de “investigador de su propia práctica profesional”, su praxis pedagógica (reflexión-acción) debe ser el resultado de procesos de indagación sistemáticos, permanentes, contextuales y reconstructivos.

Con relación a la identidad profesional del educador, Bernstein (1999) citado por Morales (2018) afirma que “las identidades pedagógicas se refieren a las identidades que se crean dentro de la escuela, pueden ser retrospectivas, prospectivas” (párr. 1). La identidad retrospectiva hace alusión al mantenimiento del statu quo, quiere esto decir, mantener las tradiciones, los hábitos, la cultura hegemónica, por ello, cuando se afirma que la escuela vive una inercia improductiva, esta es la consecuencia de una identidad conservadora. No obstante, Bernstein (1999) plantea que la identidad prospectiva, está relacionada con el cambio, la transformación, la innovación y la creación de una nueva realidad a partir de la emancipación social, cultural, investigativa y ambiental. En el contexto del análisis anterior, el considerar al maestro como un intelectual académico, se inscribe en el contexto de la identidad prospectiva. Sin embargo, es preciso señalar que esta identidad se mueve en la tensión tradición-innovación, que pertenece a un ámbito determinado por las estructuras de poder y control que subyacen en la dinámica formativa. Importante destacar que la identidad actual del maestro en Colombia y en América Latina presenta una hegemonía aliada a una identidad retrospectiva.

Resulta conveniente destacar, que la tensión tradición-innovación asume la investigación como práctica política y adquiere una importancia esencial en la medida que toma posición por el cambio, la transformación e innovación, lo cual sugiere que el intelectual académico, en su posibilidad de pensar, analizar, cuestionar e interpelar la realidad, necesariamente debe ser un investigador, es decir, sus prácticas, discursos, programas y resultados se convierten en el factor esencial para “cultivar el asombro”.

---

reconstrucción de un nuevo sentido. Ver “La deconstrucción en las fronteras de la Filosofía (Textos: “la retirada de la Metáfora”) Trad: P Peñalver. Barcelona: Paidós 1989.

Los Proyectos Educativos Institucionales – PEI se convierten en el referente esencial para orientar el cambio o transformación de la institución educativa, de sus sujetos sociales, de sus discursos, de sus prácticas, de la relación con los contextos y ambientes en los cuales se inscribe, razón por la cual, se presenta una serie de preguntas o inquietudes relacionadas con la coherencia entre el discurso que comporta el PEI y las realizaciones prácticas concretas.

Por norma y en coherencia con su discurso constitutivo todas las instituciones educativas en Colombia tienen un Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual integra diferentes dimensiones, entre las cuales se encuentra la teleológica que hace alusión directa a procesos misionales como la formación (docencia), la investigación y la proyección o extensión. Implica que debe existir coherencia entre lo que se formula en los Discursos Regulatorios Institucionales (López-Jiménez: 2003) y, lo que realmente se desarrolla o se ejecuta. En este contexto es necesario destacar que la formación de un profesional de la educación (licenciado o normalista superior) debe ser el resultado de una simbiosis (unión inextricable) entre estos procesos misionales. Queda entonces la inquietud relacionada con la hegemonía de un proceso (docencia) en la formación de todos los profesionales en Colombia, el de la educación no es la excepción, sobre la investigación y la proyección social.

Se advierte la hegemonía de códigos restringidos (Bernstein: 1991) sustentados en la docencia, desconociendo la naturaleza integral que se persigue entre los procesos misionales, es decir, no se está cumpliendo con el carácter institucional que conllevan las definiciones dadas en cuanto a la misión y la visión institucionales. Lo anterior demuestra de cara a la problemática existente en la formación del profesional de la educación, que la transformación se concreta si se debilita el predominio de la docencia sobre los otros procesos misionales; así como actualmente se les exige a los programas de formación de licenciados que las prácticas pedagógicas representen al menos 50 créditos del total del programa académico<sup>7</sup>, se puede analizar la posibilidad de exigir que estas prácticas pedagógicas estén sustentadas en procesos de investigación y proyección o extensión social. Se decía anteriormente, que la investigación hace referencia al “cultivo de la capacidad de asombro” (López-Jiménez: 2002), este asombro está enfocado a reflexionar sobre la praxis pedagógica e investigativa que soportan la formación del Licenciado y del Normalista Superior.

Conveniente analizar, que cuando se hace referencia al proceso investigativo como característica esencial en la formación del profesional de la educación, es preciso deslindar algunos rasgos de identidad del proceso investigativo que consiste en diferenciar la formación en investigación, la formación a través de la investigación, la ejecución de investigación y la gestión de investigación.

## **1. Formar en Investigación**

---

<sup>7</sup> Resolución 2041 de 2015

La responsabilidad directa de la formación en investigación será asumida por los diferentes Grupos de Investigación, para el caso de Colombia pueden ser reconocidos o no y registrados en Minciencias, existentes en cada institución educativa. Los docentes responsables de esta formación serán investigadores en ejercicio. Se plantea debilitar que los cursos de investigación queden en manos de docentes no investigadores (no hacen parte de grupos de investigación) cuyo ejercicio es insular y aislado, se propone que los actuales profesores catedráticos formen parte de un Grupo de Investigación y que estén involucrados en desarrollos investigativos concretos. Se busca con esta determinación orientar la formación en investigación desde la “vivencia” en contraposición al “discurso”.

Es necesario la creación de un Núcleo Temático y Problemático (López-Jiménez: 2001)<sup>8</sup> que soporte el componente investigativo de todos los programas de pregrado (abordará problemáticas relacionadas con la dimensión teórica, práctica, de diseño, de ejecución, de desarrollo, de gestión e interventoría de la acción investigativa).<sup>9</sup> Se propone que este componente investigativo tenga una presencia significativa en la formación del profesional de la educación, en donde el porcentaje de créditos oscile entre un 10 y 20 % del total del programa; la formación en investigación constituye un segmento significativo en la acreditación del futuro profesional, independiente del área de conocimiento al que pertenezca. Se define entonces, que el futuro Licenciado o Normalista Superior adquiera las capacidades y habilidades investigativas propias de su quehacer docente, profesional e investigativo.

## **2. Formar a través de la investigación**

La investigación y la formación continuada encuentran en los post-gradados su arena natural para la concreción de sus metas. Se hace necesario que los diferentes programas de post-grado (Especializaciones, Maestrías en convenio o propias, Doctorados) se institucionalicen a partir de su adscripción a la Unidad académica-investigativa que tenga las instituciones educativas en una sólida coordinación con la Facultad o Escuela Normal Superior que los ofrece. La política de investigación institucional prevé que la formación en postgrado sea el producto concreto de Grupos de Investigación consolidados, que garanticen la creación de una cultura y tradición investigativa sólida y significativa. Se debe pasar del esfuerzo e interés individual a procesos institucionales y colectivos.

---

<sup>8</sup>Organización curricular integrada por “el conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir prácticas y procesos de investigación en torno a un objeto / problema. Esto implica la construcción de estrategias que garanticen la relación teoría – práctica y la construcción de procesos participativos entre individuos y grupos en la diversidad de soluciones propuestas. Se considera una estrategia curricular que permite integrar un campo de problemas con un campo de conocimientos que deviene la formación de un profesional”. Un mayor desarrollo de este concepto se encuentra en López Jiménez Nelson E. La de-construcción Curricular. Colección SEMINARIUM. Editorial Mesa Redonda.2001.

<sup>9</sup>Los problemas y contenidos del Núcleo Temático y Problemático de Investigación serán el resultado de la discusión análisis y concertación de los diferentes Grupos de Investigación de la Facultad y de los Comités Curriculares de Programa.

Se propone que los profesores que actualmente desarrollan un Módulo o Seminario de Investigación en los programas de postgrados se integren o creen Grupos de Investigación del programa específico, esto debilitará el trabajo insular y aislado. Cada Grupo de Investigación que respalde los diferentes programas de postgrado deberá estar desarrollando investigación pedagógica, educativa, disciplinaria e interdisciplinaria relacionada con el área o la problemática del programa. La responsabilidad académica e investigativa de estos grupos formará parte de la asignación académica semestral que cada docente tiene con la institución educativa, es decir, los docentes de las instituciones educativas que hacen parte de los Grupos de Investigación pueden tener responsabilidades docentes –investigativas tanto en los programas de Pregrado como en los programas de Postgrado. En el contexto de la Acreditación de Alta Calidad ésta es una exigencia indiscutible.

### **3. Ejecutar Investigación.**

La Unidad Académica-Investigativa responsable institucionalmente del proceso de Investigación debe contemplar que los diferentes Grupos de Investigación y Semilleros de Investigación participen y apliquen a las diversas convocatorias tanto internas como externas que convoquen las entidades pertenecientes al campo investigativo nacional e internacional. Es conveniente formar parte de los circuitos nacionales e internacionales del campo de la ciencia y la tecnología, razón por la cual, la Unidad Académica-Investigativa debe apoyar, fomentar y garantizar las conexiones que se establezcan entre los Investigadores, los Grupos de Investigación, los Semilleros de Investigación y las demás Redes que en el campo investigativo existan en la región, el país y el campo internacional.

Se debe establecer una política de estímulos a los investigadores, a los Grupos de Investigación y Semilleros de Investigación que resulten ganadores de propuestas de cofinanciación de los proyectos.<sup>10</sup>

### **4. Gestionar Investigación**

Es necesario advertir que los recursos básicos para el desarrollo de la investigación deben ser garantizados por las instituciones educativas, no obstante, se hace necesario que se dinamice la acción y gestión investigativa a través de la participación en las diferentes instancias y entidades que financian investigación a nivel local, regional, nacional e internacional. La solidez de un Grupo de Investigación se refrenda de manera contundente con la concreción de fuentes de financiación que integren los recursos propios con los recursos externos, este es un reto concreto a todos los Grupos de Investigación de las instituciones educativas.

---

<sup>10</sup> Para el caso de Colombia es pertinente revisar los estímulos dados por la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia y la Universidad Industrial de Santander, que a través de sus Consejos Superiores Universitarios han definido una política de estímulos, económicos, tecnológicos y profesionales a sus investigadores.

En la figura 1, se resume el proceso a desarrollar en la formación del profesional de la educación sustentado en Investigación:



**Figura 1.** Proceso a desarrollar en la formación del profesional de la educación sustentado en Investigación. Fuente: Elaboración propia (2021)

## **5. Responsabilidad de la formación en investigación del profesional de la Educación**

La responsabilidad de la labor investigativa en las instituciones educativas será de las Unidades Académicas-Investigativas, estructuradas en su organigrama (Vicerrectoría de Investigaciones, Instituto de Investigación, Centro de Investigación), quiere esto decir, que los docentes de los programas de pregrado y postgrado que tengan responsabilidad con el componente curricular investigativo, los Grupos de Investigación, los Semilleros de Investigación y todos los procesos y procedimientos tendrán una dependencia o relación directa con esta Unidad .

## **6. Necesidad de intervenir el modelo formativo del profesional de la Educación en Colombia**

Es necesario afirmar que el modelo formativo que actualmente hegemoniza la formación del profesional de la educación en Colombia está sustentado básicamente en la transmisión de conocimientos, en donde los roles están rígidamente definidos, alguien que transmite (el profesor), algo transmitido (discurso) y alguien a quien se le

transmite, (el alumno). Sus estructuras de poder y control están nítidamente explícitas. Se evidencia un predominio por mantener lo conocido, lo tradicional, lo controlado.<sup>11</sup> Que está directamente relacionado con la identidad retrospectiva que se analizaba anteriormente.

Igualmente, se puede dar cuenta de la existencia de una visión alternativa y enriquecida del proceso de formación profesional docente. Esta se encuentra asociada a procesos de indagación permanente, su desarrollo genera una concepción diferente de los roles que desempeñan cada uno de los sujetos sociales del acto formativo. La formación en esta concepción se entiende como la síntesis creativa entre un campo de conocimientos y un campo de problemas que generan características determinantes de los procesos a partir de la duda, la incertidumbre y la creación colectiva que su desarrollo comporta.<sup>12</sup> Este planteamiento, se inscribe en el contexto de una identidad prospectiva.

## **7. Implicaciones de la formación del profesional de la educación en Colombia sustentado en la investigación.**

La intención de esta propuesta está muy comprometida con la posibilidad de poder ejecutarse a partir de las realidades actualmente existentes en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales Superiores de Colombia, por ello, se considera indispensable:

Integrar el Subsistema de Investigación al Plan de Desarrollo de las instituciones educativas, que permita que las Facultades de Educación y los programas que conforman su portafolio se conviertan en parte estructurante del mismo, además, debe ir acompañado de un Plan Quinquenal de Desarrollo Financiero para la Investigación que garantice que las líneas de investigación de las Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores, y sus proyectos de investigación cuenten con un respaldo presupuestal adecuado.

Crear ambientes y espacios adecuados para el desarrollo de la investigación como práctica pedagógica esencial en la formación del profesional de la educación. Se garantizará la creación de la común-unidad de investigadores cuyo objeto central sea la pedagogía, la didáctica, los saberes disciplinarios, interdisciplinarios, ancestrales, tecnológicos, científicos, culturales; esta determinación mostrará de manera inequívoca la importancia de la investigación en la cotidianidad académica de las instituciones educativas, de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales Superiores.

Apoyar la consolidación de la cadena formativa en investigación (ONDAS, Pequeños Científicos, Semilleros de Investigación, Jóvenes Investigadores, Grupos de

---

<sup>11</sup> En el libro *La De-construcción Curricular*, Editorial Magisterio, Colección SEMINARIUM, se desarrolla de manera amplia las características e implicaciones pedagógicas y didácticas de este modelo.

<sup>12</sup> Grupo PACA, Categoría A de Minciencias. [www.grupopaca@edu.co](http://www.grupopaca@edu.co)



Investigación y Redes de Grupos de Investigación) en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales Superiores, decisión que se convierte en un referente válido y estimulante a la labor de investigación y en un factor determinante de la reestructuración académica y curricular del proceso formativo.

### **Consideraciones finales**

Las ideas expuestas pretenden invitar a un proceso de reflexión, análisis y cuestionamiento de la realidad por la que atraviesan las unidades formadoras de docentes (Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores) se descarta cualquier intención apologética de la propuesta formulada y en ese sentido, se espera que las reacciones que genere la lectura del presente artículo se conviertan en insumos básicos para definir el norte de este proceso, muy orientado a responder clara y asertivamente a los retos que nos plantea un contexto de paz, equidad y reconciliación como el que se aspira a lograr en Colombia. Se es enfático en señalar que pueden existir muchas variaciones y cambios en las normas (discurso regulativo general) en Colombia que regulan el proceso de formación del profesional de la educación, pero si éstas no están acompañadas de cambios estructurales, muy difícil superar el contexto de buenas intenciones.

Redefinir la identidad o subjetividad del profesional de la educación en Colombia, como investigador de su propia realidad profesional y de su contexto, se convierte en una alternativa viable y posible, si se pretende construir una escuela dinámica que viabilice los procesos de paz y armonía social.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Derrida, Jacques. (1989). La deconstrucción en las fronteras de la Filosofía (Textos: “la retirada de la Metáfora”). Barcelona: Paidós.
- Díaz, V.M., López-Jiménez. N. (2003). El discurso pedagógico oficial y la educación superior en Colombia. Neiva: Colciencias. Universidad Surcolombiana.
- Gramsci, A. (1967). La formación de los intelectuales. México, Grijalbo, 1967
- López Jiménez, N.E. (2001). La de-construcción Curricular. Bogotá: Colección SEMINARIUM. Editorial Internacional Magisterio.
- López Jiménez, N. E (2004). Modelos y Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- López Jiménez, N.E. (2005). Formar en Investigación: Algo más que discursos. Neiva: Grupo de Investigación PACA. Neiva Facultad de Educación. Universidad Surcolombiana.

López Jiménez, N.E. (2010). Retos para la Construcción Curricular (6.Edic). Bogotá: Editorial Magisterio.

López Jiménez & Puentes de Velázquez (2011). Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana: Integración e interdisciplinariedad. *Revista Entornos*, (24), 103-122.

López Jiménez, N.E. (2016). La problemática de las Unidades Formadoras de Docentes en Colombia: más allá de la normatividad. Grupo PACA. Neiva: Universidad Surcolombiana.

López Jiménez & Pérez Gutiérrez (2016). Genealogía de la investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. Neiva: Grupo de Investigación PACA. Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana

López-Jiménez, N.E. (2017). La Investigación: estrategia esencial en la de-construcción curricular de la formación del profesional académico de la educación. *Revista Educación y Cultura Fecode*, No. 122, 39-44.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto No. 2450. Bogotá: recuperado de: <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%202450%20DEL%2017%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202015.pdf>.

Ministerio De Educación Nacional. (2016). Resolución No. 02041 Bogotá: recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf).

Morales, L. E. (2018). Identidades Pedagógicas. <https://gazeta.gt/identidades-pedagogicas/>

- **LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA COMUNA 13 DE MEDELLÍN EN EL MARCO FORMATIVO QUE DEVIENE DEL PROCESO DE PAZ ENTRE LOS PERIODOS 2010-2015.**

**Carlos Andrés Pineda González.**

E-Mail: [llopo33@gmail.com](mailto:llopo33@gmail.com)

I.E. Eduardo Santos-Medellín. Colombia

## **Introducción.**

La Educación Artística es un aporte fundamental para la construcción de paz, en tanto contribuye a enriquecer procesos de formación integral en los cuales los sujetos se constituyen como actores sociales y políticos con sentido histórico. Esto es posible si se concibe el arte como fuente de formación de sujetos críticos y reflexivos respecto a

su papel en una sociedad que se prepara para un acuerdo que procura terminar el conflicto, que la ha acompañado durante el último medio siglo.

La apuesta por una paz duradera en un país que ha tenido un conflicto armado de larga duración, implica que la educación tome la bandera y conduzca a los diferentes sujetos del proceso educativo por los caminos de la resolución de conflictos. Es decir, que los acuerdos de paz trasciendan el proceso entre actores armados y sean apropiados por las comunidades educativas mediante el diálogo de estas que han experimentado violencia y desesperanza, y que hacen parte de microcontextos y espacios de vida en que se encuentran los estudiantes.

Esta afirmación de la Educación Artística, la formación para la paz y la centralidad de la educación en el posconflicto, ha tomado fuerza en el debate público y la agenda de gobierno; por lo cual es visible en las hojas de ruta gubernamentales, en las temáticas de la mesa de negociación, y hasta en procesos de participación social y ciudadana como la planeación participativa y los presupuestos participativos. Puede afirmarse que la Educación Artística ha pasado a un primer plano en el liderazgo de procesos pedagógicos y culturales alrededor de lo que sucede en el posconflicto, el fin del conflicto, las leyes y reformas tramitadas desde el Congreso de la República y ratificadas por la ciudadanía en general.

De esta forma, los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional indican la necesidad de invitar al estudiante a pensar con sentido:

### **1. Paz, sentido de formación y Educación Artística en la Comuna 13**

Las dinámicas bélicas de la Comuna 13 de la ciudad de Medellín constituyen uno de los casos emblemáticos en el conflicto armado colombiano. La serie de operaciones militares que se dieron en este territorio conforman la intervención militar más grande que el estado colombiano haya efectuado en una zona urbana colombiana. Los efectos que tuvo esta intervención sobre el tejido social, la capacidad organizativa de la comunidad, las prácticas sociales y culturales de sus habitantes, y las formas de memorias social, política y colectiva, permanecen hoy (Comisión Nacional de Memoria Histórica CNMH, 2011). Esta investigación se interesa por los puentes que se pueden trazar entre el arte y la superación del conflicto armado en esta comuna.

Como lo muestra Pilar Riaño (Riaño, Lacy y Agudelo, 2003) para el caso del Barrio Antioquia, el arte permite resignificar los sentidos sobre lo comunitario, lo común, el territorio y en últimas las experiencias de vida, que han sido atravesadas por la guerra, el terror y la victimización; mediante la puesta en común de las propias experiencias y subjetividades, que lleva al reconocimiento del lugar que cada uno ha tenido en el conflicto armado, ya sea como víctima, victimario o espectador. Riaño expone de la siguiente forma la intención de su trabajo:

Se ubica en esta preocupación sobre el papel del recuerdo y el olvido en sociedades atravesadas por la violencia y el terror. Presenta una reflexión antropológica sobre el impacto de la violencia en la experiencia humana y en los modos de tramitación de los duelos a partir de mi investigación etnográfica sobre memoria y violencia en la ciudad de Medellín, y de una intervención de arte público comunitario (2003: p. 9).

La idea de trabajar el desarrollo humano desde las artes en una comunidad agredida por el conflicto armado hace parte de un proceso de recuperación psicosocial que ha sido fuertemente visibilizado en el país. Con esta idea se ha pasado de una situación en la cual los medios masivos de comunicación se enfocaban en la insurgencia y el ataque frontal del Estado contra esta en la Comuna 13, a otra situación en que los medios, la administración municipal y distintos sectores de la sociedad civil se interesan en las formas locales de resistencia expresadas a través del performance (práctica teatral), el grafiti, el Hip Hop, las danzas regionales, entre otras; y que pueden conocerse a través de eventos como graffitour, turarte y proyectos como Pinta Casa y Pinta Techo<sup>13</sup>.

Las ideas fuerza que motivan habitualmente el trabajo de Maestros en Artes Plásticas y el de docentes del área de educación artística tienen que ver con la posibilidad de transformar las comunidades y a las personas con la promoción artística, a través del trabajo sobre los diferentes aspectos que afectan la formación de los sujetos y su desarrollo humano, y que en contextos como este (marcados por la violencia) tienen que ver con las múltiples degradaciones que habitan en las personas, las familias y las comunidades.

Por esto, la necesidad de incluir en los currículos el arte, cualquier tipo de este (sea danzado, actuado, musical o plástico) como posibilidad para que los sujetos educativos encuentren diferentes herramientas para explorar sus capacidades intelectuales y de sosiego, para emancipar el espíritu y construir nuevas realidades.

La potencia que tiene el área de Educación Artística, tiene que ver en gran parte con su posibilidad de transversalización con cualquier área del conocimiento, es decir, que puede ser aliada de cualquier asignatura. Desde lo individual, las Artes tienen posibilidades estéticas que alimentan lo bello y lo que no lo es desde todos los puntos de vista posibles. En otras palabras, todos los seres humanos tenemos un potencial creativo que, según las condiciones, puede o no puede desarrollarse; además hay tantos seres humanos como tantos puntos de vista de lo bello. Por lo anterior, la enseñanza-aprendizaje trasciende el aula de clase y se pone en evidencia en cualquier espacio.

No obstante, las posibilidades de la Educación Artística se ven limitadas por una concepción de la educación como subordinada a las lógicas del mercado, que condena a los sectores populares a recibir instrucción para el trabajo y no una formación en un

---

<sup>13</sup> Estos proyectos pueden consultarse en la página web [www.morada.co](http://www.morada.co)

amplio sentido humano (García et al, 2013). De esta forma, la necesidad de mano de obra barata y no calificada conlleva a la capacitación en actividades técnicas repetitiva, y deja a un lado el pensamiento crítico, la creatividad y la sensibilidad; es decir promueve la ignorancia.

Esto se expresa en la ausencia de docentes profesionalizados para el área y en el seguimiento de lineamientos internacionales que dan preferencia a las asignaturas formativas (Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés) sobre las asignaturas formadoras (Ética y Valores, Educación Religiosa, Educación Física, Educación Artística)<sup>14</sup>.

La presente investigación busca aportar al conocimiento sobre este tema a partir de la experiencia curricular del Núcleo Educativo 931 del municipio de Medellín caracterizado desde su Plan de Ordenamiento Territorial como Comuna 13, en 5 instituciones educativas: 1) Stella Vélez Ocampo, 2) Carlos Vieco, 3) La Independencia, 4) El Corazón y 5) Eduardo Santos. Esta investigación se enriquecerá con la referencia al proceso de análisis de la vida curricular “Expedición Currículo<sup>15</sup>”, un estudio reciente que ha sido valorado positivamente por la comunidad investigativa, educativa y social de Medellín.

Por otra parte, esta investigación busca construir un plan de área en Educación Artística pensado desde un currículum formativo que tenga la formación para la paz como eje central; y que conciba la transversalización orientada hacia el pensamiento crítico y la emancipación de los jóvenes que asisten a las aulas de clase de las instituciones públicas de básica primaria, secundaria y media.

Por lo anterior se pretende entretener los conceptos educativos que se manifiestan en el currículum, las asignaturas formadoras –y entre ellas la Educación Artística-, la transversalización de procesos, los contenidos, las mallas curriculares y el post-acuerdo<sup>16</sup> como horizonte de acción en Colombia. En últimas, la puesta en marcha de la conjugación de todos estos elementos para ubicar la educación del siglo XXI en la emancipación que algunos sectores del país leen como opción para un presente activo y un futuro ecológico.

---

<sup>14</sup> Colombia ha seguido el proceso de Bolonia a través de la incorporación del factor Tuning que orienta qué áreas deben tener prelación en la educación. Para comprender el Factor Tuning, véase <http://tuning.unideusto.org/tuninggeu> y [www.rug.nl/tuninggeu](http://www.rug.nl/tuninggeu)

<sup>15</sup> A través del proyecto Expedición Currículo y como parte de la ruta de mejoramiento de la calidad de la educación de la ciudad, un grupo de 55 maestros procedentes de diferentes establecimientos educativos tanto públicos como privados, y después de un trabajo reflexivo y académico, elaboraron un marco de referencia para la transformación del currículum escolar de la educación preescolar, básica y media, respondiendo a preguntas esenciales del quehacer educativo tales como ¿Qué enseñar a nuestros estudiantes? ¿Cómo enseñar de manera tal que se fomente un aprendizaje con sentido en los niños, niñas y jóvenes? ¿Cómo enseñar en y para la vida en sociedad desde un enfoque de las habilidades sociales y la ética para el cuidado? ¿Qué y cómo evaluar los saberes adquiridos por los educandos en la escuela?

<sup>16</sup> Se hace referencia al término “post-acuerdo” más que al de “post-conflicto” para hacer énfasis en que el hecho de que el conflicto en su dimensión armada cesa, el conflicto como una dimensión inherente a lo social permanece.

En consonancia con lo anterior, se busca establecer cuál es el lugar que tiene la Educación Artística en las instituciones educativas del núcleo 931 y que elementos contiene que contribuyan a la construcción de paz o, para decirlo en otras palabras, puedan ser considerados como parte de una educación para la paz. El origen de estas inquietudes es la propia experiencia en trabajo con comunidades afectadas por el conflicto armado, en la que se evidencia la fuerza que tiene el arte para transformar situaciones de victimización en procesos de reconstrucción social; debido a que permite acercarse a las familias, superar la timidez de los adolescentes, invitar a la participación, y mitiga la visión patriarcal en hombres adultos pero también en jóvenes y niños. En últimas, se asume que el arte es un puente entre la alegría de explorar y construir desde la originalidad de los niños y niñas víctimas y no víctimas del conflicto armado interno en Colombia y los demás actores del proceso educativo. Así, la relación entre el área de interés y la praxis profesional que se desarrolla a diario es evidente, por lo que hay una transversalización entre las distintas áreas del conocimiento<sup>17</sup>.

En este orden de ideas, surgen varias preguntas de investigación: ¿Cuál es la normatividad que regula el papel de la cultura en los proyectos educativos del país? ¿Qué técnicas, desde las Artes Plásticas, posibilitan la transversalización de las asignaturas Formativas y Formadoras? ¿Cómo interactúan las diferentes formas de arte (danza-artes plásticas-Música-artes escénicas) en los Planes Institucionales de Área (PIA)<sup>18</sup>? ¿Cómo se concibe la dimensión estética en el curriculum de las instituciones educativas colombianas? ¿Qué condiciones y posibilidades hay para la construcción de un Currículo global enfocado desde las Artes para la Educación Artística?

Se propone como hipótesis de trabajo que a pesar de que el curriculum actual instruye a los estudiantes en diferentes técnicas e incluso los educa en conceptos filosóficos, carece de participación en la construcción de redes comunitarias y no muestra interés en formar para la participación política. En este sentido se desaprovecha gran parte del potencial que tiene la Educación Artística, en tanto ésta facilitaría procesos educativos transversales que contribuyan en estos diferentes aspectos.

Por otra parte, en el contexto actual caracterizado por la refrendación de la Paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP), surgen diferentes necesidades que se entienden en el marco de la construcción de paz (Rettberg, 2013). De esta forma las preguntas por el curriculum y de forma más amplia por los procesos educativos –y especialmente en territorios de guerra como lo ha sido la Comuna 13- se dirigen hoy hacia los requerimientos de una educación para la paz. Por lo tanto, la pregunta que orienta

---

<sup>17</sup> Esta es la perspectiva con la que trabaja el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en su proyecto Unidades Móviles de Atención a las Víctimas del Conflicto Armado y/o Desastres Naturales. Estas unidades están conformadas por tres áreas: Psicosocial (psicología y trabajo social), Nutricional y Educativo; con la idea de que estos equipos interdisciplinarios den una atención directa e in situ a las víctimas del conflicto armado en Colombia

<sup>18</sup> Los PIA son los planes educativos que cada área utiliza como bitácora para la organización del conocimiento que desde cada asignatura se brinda a los educandos por sus educadores.

esta investigación es ¿Cuál es el sentido de la Educación Artística y su proceso formativo en el marco de negociaciones de paz 2010–2015 en las instituciones educativas públicas de la Comuna 13 de Medellín?

Los temas que se abordan en la presente investigación son la educación artística inmersa en el currículum, el currículum como posibilidad política de transformación para con los contenidos y quienes los reparten y reciben, las posibilidades educativas del post-acuerdo. En este sentido, es importante conocer cómo se han estructurado los PIA y cuál es su relación con una educación para la paz. Esto implicaría conocer: 1) las características que se presentan en dicho currículo con las asignaturas formadoras y en ellas la educación artística, 2) los tipos y métodos como se aplica el currículo formativo, 3) la indagación resultante de los aconteceres que se recojan de las instituciones de la comuna trece de Medellín, y 4) cómo es percibido el contenido enseñado en las mencionadas asignaturas por los docentes, los estudiantes y los padres de familia. Esta investigación constituye un primer esfuerzo en esta ruta de trabajo y se centra en el punto uno.

Se parte del supuesto de que en los PIA hay elementos que nutren una educación para la paz referidos a: 1) La presencia de la asignatura Educación Artística, con posibilidades de transversalización con las asignaturas formativas, 2) Algunos planteamientos ecológicos relacionados con el buen vivir y la mejora de la sociedad, y por último 3) Las características estéticas que proyectan a ciudadanos más sensibles con el planeta y sus hermanos y por ende alimentan procesos psicosociales de recuperación de actos violentos ejercidos por grupos armados.

## **2. La Comuna 13.**

Read (1955) afirma que “el hombre debe ser educado para llegar a ser lo que es y debe ser educado para llegar a ser lo que no es” (p. 28), es decir, que a partir de los procesos educativos el sujeto se cultiva en sus capacidades, pero también logra transformarse en un sujeto nuevo, que logra superar los condicionamientos estructurales a los que se enfrenta. De esta forma, la educación puede valorarse en tanto contribuye a la formación de un sujeto político en un sentido libertario y autónomo. Por su parte, la educación artística implica tomar el potencial político inherente al arte, es decir su potencial para crear algo nuevo y dirigirlo hacia la formación de seres políticos que contribuyen a ampliar la democracia a través de su discurso y acción (Arendt, 2009).

En sociedades cuya historia ha sido marcada por el conflicto armado, esta manera de concebir la Educación implica apostar por la formación de sujetos capaces de trascender las herencias violentas internalizadas durante los procesos de socialización externos e internos a la Escuela, y asumirse como constructores de alternativas a la guerra. En un contexto de post-acuerdo y construcción de paz, esta apuesta se entiende en el marco de una *Educación para la Paz*, definida como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz, que ayude a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse en ella y actuar en consecuencia (Jares, 1995: 6). A continuación, se abordarán las categorías de educación artística, currículo y construcción de paz; necesarias para comprender el sentido formativo de la educación artística en el contexto de un proceso de paz.

## 2.1 Educación Artística

Las artes son un constructo de posibilidades entrelazadas por diversas herramientas del conocimiento que, desde las dimensiones musicales, dancísticas, teatrales y plásticas, orientan la formación mental de la sensibilidad y la creatividad, un ensueño de referentes en prácticas para separarse del miedo, la vergüenza y todos aquellos sentimientos que influyen en el desconocimiento de la propia identidad y el fortalecimiento de los lazos sociales.

En este sentido, las artes contribuyen al desarrollo humano de quienes las practican. Durante el desarrollo de las habilidades artísticas que los seres humanos recrean en su vida cotidiana la postura de escudriñar en las intimidades de cada ser como ente artístico promueve el desarrollo de otras capacidades. Así, Gardner (1997) sustenta su interés en el conocimiento artístico porque permite superar el cierre inherente a los sistemas estructuralistas, posicionándose como una práctica de gran trascendencia para el conocimiento científico.

De hecho la educación artística tiene una gran relevancia para los postulados de Gardner sobre las cuatro etapas principales del desarrollo mental: 1) la *inteligencia sensorio-motriz* abarca aproximadamente los dos primeros años de vida, y en ella el niño "conoce" el mundo exclusivamente a través de sus percepciones y sus acciones sobre él; 2) el pensamiento *intuitivo* o *simbólico* corresponde a la edad preescolar, cuando el niño ya es capaz de usar el lenguaje, las imágenes mentales y otras clases de símbolos para referirse al mundo, que antes sólo había conocido directamente, actuando sobre él; aunque el conocimiento mediante símbolos es aún estático: el niño no puede manipular las imágenes de su mente. La capacidad de manipular esas imágenes mentales y otras formas de conocimiento simbólico surge al comienzo de la edad escolar, cuando se alcanza la etapa del 3) pensamiento *operacional concreto*: recurriendo a "operaciones mentales" o "acciones internas", el niño de siete u ocho años es capaz de apreciar una situación por ejemplo, el aspecto que presenta un conjunto de objetos no sólo desde su punto de vista sino también desde el punto de vista de una persona situada en otro lugar, y puede pasar de una perspectiva a otra de la misma escena utilizando la operación denominada reversibilidad. Por último, durante el período de las 4) *operaciones formales*, que comienza en la adolescencia temprana, el niño se torna capaz de ejecutar acciones mentales sobre símbolos, tanto como sobre entidades físicas, puede resolver ecuaciones, formular proposiciones y efectuar manipulaciones lógicas sobre conjuntos de símbolos, por ejemplo



combinándolos, contrastándolos o negándolos; de modo más general, adquiere la capacidad de plantear y resolver problemas científicos que requieren la manipulación de variables pertinentes. El arte contribuye a un mejor desarrollo en cada una de estas etapas.

La posición de Gardner respecto al conocimiento artístico continúa aplicando los aportes más antiguos de Read (1955), quien concibe al arte “como parte del proceso orgánico de la evolución humana” (p. 38) y asume que la experiencia artística es inherente al buen vivir platónico.

Esta experiencia, como parte del proceso educativo, tiene innegablemente una dimensión estética. Así, Azar (2009) plantea que “una forma diferente de considerar la actividad que nos ocupa es considerarla como Educación Estética. Tendencia que tiene adherentes en todo el mundo. El origen más notorio, existen otros y muchos, es la publicación del libro de John Dewey, *El arte como experiencia*” (p. 83). En esta perspectiva, el arte se plantea como la posibilidad del miltoniano *encuentro libre y abierto* que no presupone la búsqueda de una única verdad porque asume –en línea con Rorty- que el arte no se reduce a la representación lingüística sino que implica interpretaciones no lingüísticas de la realidad (en efecto, desde los inicios del tiempo con el arte rupestre, las artes construyen representaciones no lingüísticas. En últimas, la dimensión estética de la experiencia artística implica una apertura al mundo más allá de lo que se nos ha transmitido sobre él.

De ahí que se afirme que la Educación Artística debe encaminarse a “desarrollar la sensibilidad frente al mundo, complementando el conocimiento racional de la realidad mediante el desarrollo de afectos (formas de sentir) y preceptos (nuevas formas de ver y oír – percibir)” (Samper, 2011: p.61). Su propuesta visual hace del proceso cognitivo un argumento que para el arte pone en marcha factores compensatorios o mecanismos psíquicos del individuo como los enunciados por H. Read: “El tipo objetivo corresponde evidentemente al tipo pensador; el fisiológico; al sensorial; el asociativo; al sentimental; y el tipo carácter; al intuitivo” (1995: p.109). Dicha propuesta apunta a las diferencias entre los tipos de arte y las características que manifiesta el hombre desde su proyección con el proyecto de vida, pero más allá de eso enfatiza que “pocas personas, en efecto, podrían abrigar serias dudas de que el carácter del hombre imaginativo resulta en última instancia afectado por lo que habitualmente ve y oye” (Read, 1995: p.83).

Precisamente con aquellos factores que afectan las artes en la educación, un estudio denominado *Límites y supuestos para una educación artística: Un marco de referencia académico* (Unidad de Arte y Educación de la Universidad Nacional de Colombia, 2006), hace hincapié en las condiciones de posibilidad que influyen en las orientaciones curriculares y pedagógicas en torno a la educación artística:

Ya sea que el énfasis esté puesto en el aprendizaje de modelos educativos generales que exige una traducción que las legitime dentro de ciertas concepciones del pensamiento, o que esté puesto en el planteamiento empírico de unos modos de

reproducción de procesos propios de prácticas artísticas particulares, el resultado es que la necesidad pragmática de responder a otras lógicas y, por lo tanto, a metodologías diferentes a las de las prácticas artísticas, limita las posibilidades de diálogo y de intercambio de experiencias y saberes propiamente artísticos (p. 2).

Estas preocupaciones parten de reconocer la importancia de la educación artística, tal como la planteó Read en *Educación por el arte* (1955) cuando, retomando a Platón, planteó contundentemente que “El arte debe ser la base de la educación” (p.27). Reconocimiento que está en la base de los lineamientos que, desde el Ministerio de Educación Nacional (2010), se emiten para un mejor aprovechamiento de esta estrategia no lógica de la formación:

El contacto con el campo del arte, la cultura y su patrimonio, aproxima al estudiante al conocimiento y la comprensión de valores, hechos, tradiciones y costumbres, en los cuales puedan reconocerse los rasgos más relevantes de la identidad nacional, elemento que es fundamental en un país como el nuestro, que cuenta con una gran diversidad étnica y cultural. Aprender a reconocer, apreciar, y cuidar esta riqueza en entornos de convivencia, disfrute e intercambio pacífico, contribuye al cultivo de valores como la responsabilidad, el respeto y la tolerancia, presentes e indispensables en la vida ciudadana (p. 9). Si se proyecta la búsqueda del buen vivir platónico hacia el contexto colombiano, un caso de violencia prolongada que hoy se acerca a una transición hacia la paz, se encuentra en la educación artística la posibilidad de mejorar el esquema educativo desde la sensibilidad y autonomía con argumentos psicológicos, sociológicos y pedagógicos permisivos para el desarrollo mental de cada ser humano. Son entonces las artes una herramienta para la paz, en tanto contienen propiedades que enriquecen la educación para la paz: autonomía y autoafirmación, tolerancia, solidaridad y afrontamiento no violento de los conflictos (Jares, 1995).

## **2.2 Curriculum.**

Para comprender los procesos académicos y pedagógicos tiene vital importancia tener claro diferentes aspectos, esenciales a los espacios educativos: lo que se enseña, con qué se enseña y por supuesto, quién es el orientador de conocimiento. De las repuestas sobre estos puntos depende la realización de los principios fundamentales de la pedagogía crítica, definidos por Giroux (1990): la participación, la comunicación, la humanización, la contextualización y la transformación.

Estos principios apuntan a una mayor participación social, que puede manifestarse a través de movimientos sociales, resistencias cotidianas y creaciones artísticas que desafíen las definiciones sociales establecidas. La sociedad y sus movimientos, como afirma McLaren (1994), invitan a esa crítica “a reformular los códigos culturales, políticos, y las normas de privilegio de la sociedad dominante, amanece las fronteras lingüísticas, académicas, raciales, y de los sexos que actualmente existen en la sociedad en su conjunto” (p. 38) para ser transformador. Se trata de escuchar las voces de los estudiantes, y problematizar la construcción de objetos epistemológicos que se institucionalizan a partir de la inclusión de unos y la exclusión de otros. Así, la

pedagogía crítica apunta a una radicalización democrática que, en un contexto de transición como el colombiano, contribuye a la construcción de paz.

Freire (2004) en sus textos y con el ejemplo personal, enseñó que la formación en paz está ligada a la autonomía, la libertad y la igualdad. La realidad que nos cobija, lanza cada día una brecha más amplia entre los hermanos, un desinterés por quienes gobiernan frente a quienes somos gobernados, leyes que ni el más cuerdo propondría para el desarrollo de su nación.

En palabras de Giroux: La alfabetización es para Freire un proyecto político por el cual los hombres y las mujeres sostienen su derecho y responsabilidad no solo de leer, comprender y transformar sus propias experiencias, sino también a reconstituir su relación con la sociedad toda (1990: p.65).

Por todo lo anterior, la importancia de construir un pensamiento socio-cultural desde el currículo y para el contexto que habitamos, nos invita a trasladar ideas de un currículo estético que posibilita nuestra búsqueda de significado, de aparición fenomenológica en la sociedad que habitamos, o como una alternativa a la racionalidad del currículo técnico. Lo artístico en el curriculum es fundamental, y así lo han reconocido diferentes pedagogos, tal como lo afirma Pinar (2014):

La dimensión estética del curriculum se ve enriquecida, finalmente, por consideraciones ecológicas en tanto la búsqueda de la conservación del mundo se entiende como una necesidad ineludible para posibilitar un espacio vivible a las futuras generaciones (Capra, 1996; Maturana, 1996); y la comprensión de la compleja interrelación entre lo ecológico, lo social y lo cultural, plantea la necesidad de más y mejores interpretaciones (Morín, 1999). Tanto el enfoque de la complejidad como el ecológico cuestionan el determinismo de la cientificidad, contribuyen a hacer visible los límites del pensamiento cartesiano y constituyen marcos simbólicos que pueden apuntar a la emancipación respecto a la colonialidad del saber Paulo Freire (2004).

### **2.3 Construcción de paz y Educación**

Una de las formas en que puede ser contada la historia de la humanidad es como una historia de guerras, a través de las cuales se ha competido por territorios, recursos e intereses, sean sociales, culturales, políticos, económicos; que incluso han amenazado a la humanidad con su propia extinción. Después de dos guerras mundiales, la guerra fría y las tensiones nucleares en el siglo XX; hoy, a inicios del siglo XXI, los conflictos armados locales siguen siendo objeto de preocupación pública y de atención académica.

Los conflictos armados pueden ser resueltos ya sea por sometimiento de la fuerza o por diálogo entre las partes; y una vez finalizados, en un periodo de post-conflicto, dan inicio a un proceso de construcción de paz que está condicionada por la evolución del conflicto, la forma como se resuelve y el tipo de presencia internacional (Rettberg, 2013). La construcción de paz puede definirse como “acciones dirigidas a identificar y

apoyar estructuras tendientes a fortalecer y solidificar la paz para evitar una recaída al conflicto” (Boustros-Ghali citado en Rettberg, 2003: p. 13); e incluye ámbitos de la vida social tan diversos como la familia y la educación.

Hay distintas posturas en relación a los alcances de la construcción de paz: 1) una visión minimalista que concibe la paz como cese de hostilidades entre actores armados y mecanismos de prevención del conflicto, 2) una visión intermedia que afirma, además de los mecanismos institucionales, se requieren bases sociales y económicas que impidan la recaída en el conflicto, y 3) una visión maximalista que afirma que la paz debe ser entendida como justicia social y bienestar para la población en su conjunto. La tensión entre estas visiones se evidencia en diferencias institucionales, al respecto:

La Unidad de Post-conflicto del Banco Mundial lo ha trabajado durante años sin poder definirlo en sentido estricto y ha cambiado su nombre a Unidad para la Prevención y la Reconstrucción. El desacuerdo refleja una tensión entre, en un extremo, una visión minimalista de los retos del post-conflicto (reducido a la superación y/o remoción de las secuelas específicas del conflicto, equiparable a la atención humanitaria) y, en el otro extremo, una visión maximalista (enfocada en parar la guerra y, además, generar las condiciones propicias para fomentar el desarrollo económico, político y social del país en cuestión) (Rettberg, 2003: p.11). En el siguiente cuadro, Rettberg sintetiza las definiciones, los contenidos y los plazos para la construcción de paz de las tres visiones:

|  | Visión maximalista   | Visión minimalista   | Visión intermedia  |
|--|--|--|--|
| Definición de paz                                | Paz es justicia y bienestar para todos (as).   | Paz consiste en el cese de hostilidades entre las partes y adopción de medidas para evitar recaer en el conflicto.   | Paz para ser duradera, requiere de cese de hostilidades y de suficientes bases sociales y económicas para evitar una recaída y sentar las bases para el desarrollo posterior.  |
| Contenido de la actividad de construcción de paz | Remoción de secuelas del conflicto y reformas institucionales y estructurales de fondo (incluyendo reformas del estado y del sistema económico). | Reparación de secuelas directas del conflicto (e.g reconstrucción de infraestructura, retorno de refugiados y remoción de minas) y eliminación de incentivos para la continuación del conflicto, (e.g control de minas de diamantes, tráfico de narcóticos). | Reparación de secuelas del conflicto y reformas estructurales “estratégicas” (e.g Sistema electoral, administración de justicia, buen gobierno, mecanismos de resolución pacífica de disputas) para “nutrir” la paz. |
| Plazo  | Largo  | Corto  | Mediano, aprovechando “la ventana de oportunidades”  |

### 2.3.1 Formación para la paz y educación artística

La construcción de paz es un proceso amplio que incluye entre sus dimensiones la formación en paz o formación para la paz. En estos términos, Jean Piaget, en calidad de secretario de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO durante el periodo 1927-1967, se preguntó hacia 1934 “¿Es posible una educación para la paz?”; a lo cual contestó que: Cada uno, sin abandonar, su punto de vista, y sin tratar de suprimir sus creencias y sus sentimientos, que hacen de él un hombre de carne y hueso, apegado a una porción delimitada y viva del universo, *aprenda a situarse en el conjunto de los otros hombres* (p.20)

Este *situarse en el conjunto de los otros hombres* implica la apertura hacia el mundo, la conciencia sobre los límites y posibilidades que juega el sujeto en él y la reconstrucción de procesos de memoria que dimensionen esa apertura y esa conciencia. A este objetivo contribuye poderosamente el arte, dado que acerca y sumerge al sujeto en procesos de activación ciudadana contextualizados. En este sentido, Suzanne Lacy, a partir de su obra artística sobre *La piel de la memoria*<sup>19</sup>, afirma que:

*El artista como activista* es un rol donde el hacer arte está contextualizado dentro de situaciones locales, nacionales y globales, y la audiencia se activa de alguna manera a través del trabajo. En la búsqueda de convertirse en catalizadores para el cambio, los artistas se re-posicionan como ciudadanos-activistas (Riaño, Lacy y Agudelo, 2003: 37). Por otra parte, la resignificación de los espacios educativos -necesaria en contextos donde la transformación espacial asociada a la violencia ha tocado también a las instituciones educativas, utilizadas como *espacios deposito* por ejemplo a manera de albergues (Atehortua, Sánchez y Jiménez, 2009) -es un proceso al que contribuyen conjuntamente los trabajos de memoria, los procesos de investigación comunitaria, y las actividades artísticas (generalmente lúdicas con enfoque psico-social).

Finalmente, el arte permite una mejor tramitación del duelo ante la muerte. Como afirma Pilar Riaño:

La muerte es una circunstancia que todos experimentamos. Pero sólo la muerte del otro nos presenta una posibilidad reflexiva y en nuestra sociedad es imposible pensar en la propia muerte. En todo caso, la muerte representa el hecho de que las pérdidas que se sufren son irreparables, definitivas y causan intenso dolor. *Entenderla, asimilarla o siquiera imaginarla no resulta fácil* (Riaño, Lacy y Agudelo, 2003: 42).

---

<sup>19</sup> La Piel de la Memoria fue diseñada para ser un “museo móvil”, que retoma del saber común ciertas cualidades del significado asociadas con estos espacios. Adentro, las estructuras de aluminio y el cuidadoso y respetuoso arreglo de objetos y estantes, todos evocaron la experiencia de objetos históricos o valiosos presentados con protección a una audiencia pública. Adicionalmente, el uso de luces recordó el fuego en un escenario religioso. Afuera, el bus de transporte escolar representó que el aprendizaje tendría su lugar en el adentro, que nosotros, una vez más, retornábamos a la niñez donde inclusive el más trivial o fantasioso de los objetos nos enseña desde su propio significado (Riaño, 2003).

El arte permite, precisamente, hacer la muerte más fácil a través de la resignificación de los espacios, los tiempos y la vida cotidiana; a través del uso de artefactos y materiales de memoria. Este uso de artefactos y materiales ha sido plasmado desde las artes plásticas por la maestra Doris Salcedo a quien reseñan Riaño, Lacy y Agudelo (2003) así:

Se trata de *objetos-puente* que como lo expresa Doris Salcedo conectan la pérdida material y humana al cuerpo y al mundo material: una porcelana de una iglesia, con el campanario fracturado y un ángel tocando guitarra, un regalo que Tulia no deja tocar de nadie y que lo recibió de “una persona que yo quería mucho y ya está lejos”. Un talco perfume en un tarrito negro en cartón y plástico blanco, con flores plateadas que fue el último regalo de madres que recibió Nora antes de que su hijo muriera. Las prendas que una vez que el sujeto desaparece quedan como evidencia de su ser, así la madre del Negro le regaló a Lili la camisa azul que “se colocaba con un jean blanco y zapatillas color café y se veía muy lindo” o Mayerly y su amiga recogen y lavan el bluyin que llevaba su amigo cuando fue asesinado, “y lo tenemos guardado como un recuerdo de él porque de él sólo quedaron poquitos recuerdos.” Objetos entonces que acarrean los trazos del ausente y que en la vida cotidiana se colocan en espacios familiares como las fotos en el cuarto de José marcando una cierta presencia de la persona ausente (p. 20).

Como se ve, las artes y la educación artística, formal y no formal, son entonces llamadas a tomar la bandera de la paz y potenciar desde su principio estético las dimensiones transformativas de la juventud y contribuir para sanar las huellas de la guerra. Por tanto, la pregunta por las posibilidades de una educación para la paz encuentra su respuesta afirmativa en la formación desde el arte; a partir de posturas como las de Riaño y Lacy, y en complemento con los aportes de Rettberg, Atehortua y Piaget. Una educación en que se encuentran el cotidiano vivir, la reconciliación y los objetos de memoria, el último regalo, el recuerdo, el último recorrido, la despedida, epitafios en vida.

Es así como la comunión con los conceptos planteados se ratifica y hacen su proyección para la búsqueda de la globalidad de un currículo en educación artística para la comuna 13 de Medellín que valla encaminada hacia una formación en paz que deje argumentos positivos dentro de habitantes con formación negativa en una sociedad que desdibuja su acontecer cultural y los empuja a la muerte.

### **3. EXPERIENCIA CURRICULAR: UTILIZANDO LAS ARTES PLÁSTICAS COMO UNA HERRAMIENTA EMANCIPADORA Y TRANSVERSAL PARA LA PAZ**

Dentro de un constructivismo Epistemológico propuesto por Dewey (pragmatista de finales del siglo XIX) en Morín (Educador del siglo XX) dentro de su pensamiento complejo, se propone en estas líneas un pensamiento interactivo determinado por Dewey en el problema educativo que se determina desde investigaciones

anteriormente desarrolladas por maestros en Artes Plásticas (*La educación artística en Caldas. Realidades y perspectivas*, Yepes et al, 2009) y de los resultados de la presente investigación, se recopilaron evidencias que determinaron como resultado final, la ausencia de profesionales en esta área de conocimiento en las instituciones públicas del departamento de Caldas, dichas investigaciones desarrolladas a partir de muestreos y de corte cualitativo, proponen para el problema de investigación actualmente planteado, la necesidad de formular la construcción de un currículum donde las artes plásticas muestren su posibilidad de transversalizar sus saberes con los de otras asignaturas formativas y además con todas las asignaturas formadoras.

Contextualizado no solamente en el departamento de Caldas sino también las principales ciudades del país a través de este problema de investigación, se pretende crear un modo de construir nuevo conocimiento basándolo en un tipo de investigación mixta, debemos plantarnos en el positivismo, el experimento y la estadística de la investigación cuantitativa y desde las construcciones individuales, socio-culturales, elicidadas desde la hermenéutica para poder llegar a donde las Artes Plásticas potencializarían el conocimiento propuesto en la malla curricular contextualizándolo y proyectando a los individuos hacia otras realidades humanas.

Tal proyección parte desde el análisis del pensamiento de Morín (1999), Maturana (1999) y Capra (1996) inaugurado por Dewey (2008) en el plano educativo, donde la necesidad de interpretar nuevas máximas en el pensamiento científico, nos invitan a determinar que se trasciende en la búsqueda de la verdad reduciendo a 2.500 años basados en un pensamiento occidental el cual ha permanecido hasta la actualidad dada las dos premisas argumentativas que determinan en el mundo antiguo la cientificidad: En primer lugar el pensamiento de Parménides que indica (Lo que es, es lo que permanece) y el de Heráclito (Todo cambia). De las cuales el mundo occidental se la jugó por la aseveración de Parménides. En segundo lugar, surge el pensamiento de Aristóteles que determinó (Las cosas son o no son), para reforzar su escogencia, pero si queremos comprender la nueva cientificidad desde las ciencias del espíritu debemos rescatar al pensamiento filosófico de Heráclito.

Proyectando los argumentos conceptuales mencionados debemos traer a colación un pensamiento que su paradigma es lo social dentro de las manifestaciones que emergen de la población violentada por sus colonizadores, dicho pensamiento lo encontramos en Freire (2004) cuando afirma “Debo dejar claro que, aunque mi interés central en este texto sea el de considerar saberes que me parecen indispensables a la práctica docente de educadoras o educadores críticos, progresistas, algunos de ellos son igualmente necesarios para los educadores conservadores” (p.34). Que en última instancia la realidad educativa puede transformarse desde el compromiso de todos los que inician la carrera docente asumiendo posturas críticas y generando cambios sustantivos en la población que erigen conocimiento.

Desde este punto de vista, se presenta una opinión con mayor solvencia en la argumentación de tener una sociedad educada, este concepto derroca cualquier

argumento de la imposibilidad de generar cambios en una sociedad derruida por la insatisfacción de no conocer, tal vez dentro del nuevo currículum la andragogía sea una nueva lectura para el inicio de nuevas generaciones leídas.

Freire (2004) afirma “La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaura otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos tarde o temprano, a la lucha contra quien los minimizó” (p.25). Cuando se menciona este tipo de argumentos cabe delimitar las ideas de una guerra de más de 5 décadas en un país que tiene serios problemas de pobreza y analfabetismo, dejando en el ser la esperanza de nuevos horizontes y un mejor mañana de la mano de la educación.

#### **4.1 Prospectivas**

Esta situación violenta y armada, ha llevado en paralelo otra influencia militar al margen de la ley denominada paramilitarismo, el cual ha sido una estructura en contra de ese otro reducto militar y que demanda como objetivo, la protección de los más favorecidos; Esta dualidad de argumentos han sido acompañadas por los malos gobiernos a los cuales hemos sido sometidos todos los colombianos, que de igual forma se construyeron bajo un imperio de violencia muerte y dualidad, rojos y azules peleando por un trofeo a sangre y fuego. Es por esto que la Educación Artística trae en su saco un esquema diferencial puesto que, la sensibilidad y la sensación compaginada con la estética han trabajado en paralelo a un hombre diferente del construido por la ciencia.

Para tal efecto se expone la experiencia de un PIA para las instituciones educativas de la comuna 13 de Medellín, el cual se desarrolla en el contexto y para los habitantes de esta comunidad, con una mirada desde los lineamientos curriculares del MEN, pero sin olvidar un trabajo contextual de algunos maestros de la ciudad al proponer Expedición Currículo como propuesta de cambio para esta república independiente. De este modo se desea proponer algo en la implementación de lo acordado, jugándonos el futuro de una nación violentada por la influencia armada al margen de la ley.

#### **4.2 Posición del formador en el proceso**

El actual poseer y haber de actividades como docente de la Institución Educativa Eduardo Santos, quien pertenece al núcleo 931 (Instituciones con base en la Secretaría de Educación de Medellín desde lo público) en compañía de las Instituciones Educativas La Independencia, Carlos Vieco Ortiz, Stella Vélez Londoño y El Corazón, hace referencia de la planificación de un futuro rodeado de lecturas educativas y de intensa creatividad plástica.

La comuna 13 de Medellín un contexto que tiene 7 nodos cada uno con sus barrios así:



- Nodo 1: Belencito, Betania, La Asomadera, El Corazón, Villa Laura.
- Nodo 2: Independencia, 20 de Julio, Conquistadores parte baja.
- Nodo 3: Conquistadores parte alta, El Salado, Quintas de San Javier, San Michell, Eduardo Santos.
- Nodo 4: San Javier, El Socorro, Antonio Nariño.
- Nodo 5: Metropolitano, Santa Rosa de Lima, Pradera parte baja, Los alcázares.
- Nodo 6: Juan XXIII, La Quiebra, Pradera parte alta, La Divisa.
- Nodo 7: El Paraíso, Blanquizal, El Pesebre.

En su mayoría los estudiantes son habitantes del nodo 2, 3, 6 y 7. La realidad comunitaria viaja entre líneas visibles e invisibles que mantienen a un grueso de jóvenes y niños alejados de los espacios escolares. Una realidad que vive aún las secuelas de la Operación Orión: afectación del tejido comunitario, memoria del dolor, miedo y presencia de grupos paramilitares que tienen un fuerte control social en el territorio (Aricarpa, 2013). Entonces la pregunta sería cómo no ser un habitante del miedo comunitario si los muertos aún gritan desde las fosas y muchos de sus ejecutores aún viven y transitan las calles de los 7 nodos.

### **4.3 Procedimiento**

La experimentación educativa en este contexto conflictivo ha llevado a las directivas de los colegios a desarrollar uno de los cambios más significativos de forma que se hayan podido plantear, Por esto Bourdieu y Passeron indican “se deriva una pedagogía y un curriculum que en oposición al curriculum basado en la cultura dominante, se centraría en la cultura dominada” (Da Silva, 1999: p.57).

### **4.4. Enfoque**

El área de Educación Artística busca trasladar los indicadores de desempeño en el hacer, el ser y el conocer (Secretaría de Educación, 2014), propuesta construida desde *Expedición Currículo* en la ruta del mejoramiento de la calidad de la educación en Medellín, potencializando la autonomía desde el resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje y resaltando las manifestaciones simbólicas de una sociedad que necesita argumentos teóricos y críticos para construir un mundo más ecológico, con fortalezas desde el reciclaje, manejando e interiorizando un pensamiento complejo en una sociedad complejizada por el hacer y el proceder de quienes la habitamos. La experiencia que promueven las artes para con quienes interactúa profesa el re-encuentro consigo mismo desde el hacer, su puesta en escena y que desde lo plástico se denomina exponer desde el ser y lo que logra proyectar y transformar cuando ese objeto, idea y obra transgrede la mirada del otro en el conocer. Desde lo pedagógico Paulo Freire plantea la triada entre conocer, ser y hacer; atravesados por la dimensión de poder que ha enfatizado Foucault “También es obvio que aún nos gobiernan, de forma menos sutil, relaciones y estructuras de poder basadas en la propiedad de recursos y culturales” (Da Silva, 1999: p.46).

Una gran dificultad desde el área de Educación Artística pasa por permitirle a cualquier docente o no docente enseñar el área, olvidando las palabras de Freire (2004) cuando afirma que: “el hecho de que enseñar enseña al educador a enseñar un cierto contenido, no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Esto no lo autoriza a enseñar lo que no sabe” (p.37).

#### **4.5. Interlocución**

La posibilidad de exponerse, exhibirse en el contexto de vida y desarrollo a diario, encuentra en las exposiciones de los estudiantes (“Expo-Arte-E2”) un espacio para en primera instancia apalancar las expresiones tímidas y que por miedo o vergüenza no son presentadas, dicho desde Freire: “Inseguridad para enfrentar el obstáculo. Falta de fuerza física, falta de equilibrio emocional, falta de competencia científica, ya sea real o imaginaria del sujeto” o Freire (2004) afirma:

Frente al miedo, sea de lo que fuera, es preciso que primeramente nos aseguremos con objetividad de la existencia de las razones que nos lo provocan. En una segunda instancia, que si estas existen realmente, las comparemos con las posibilidades de que disponemos para enfrentarlas con probabilidades de éxito. Y, por último, qué podemos hacer para, si éste es el caso, aplazando el enfrentamiento del obstáculo, volvemos más capaces de hacerlo mañana.

#### **4.6. Imaginarios**

De otro lado la forma como se fortalece la estructura de la personalidad, cuando el exalcalde de Bogotá A. Mokus cuando dijo: “Una misma acción en un mismo sitio de forma repetitiva causa un fenómeno” y los parámetros de socialización, imaginación, muestra crítica, apertura al otro y a sí mismo para la mejor construcción de una sociedad que desde Vigotsky (1986): “Toda actividad imaginativa tiene siempre una larga historia tras de sí. Lo que llamamos creación no suele ser más que un catastrófico parto consecuencia de una larga gestación”.

En esta categoría he fundamentado los procesos de enseñanza- aprendizaje desde los argumentos psicológicos de los imaginarios que Lev Vigotsky (1986) planteó en su corta vida:

Esta actividad no puede ser idéntica en el niño y en el joven ya que todos estos factores adoptan aspectos distintos en las diferentes épocas de la infancia. Por ello, en cada período de desarrollo infantil, la imaginación creadora actúa de modo singular, concordante con el peldaño de desarrollo en que se encuentra el niño. Ya advertimos que la imaginación depende de la experiencia y la experiencia del niño se va acumulando y aumentando paulatinamente con profundas peculiaridades que la diferencian de la experiencia de los adultos. La actitud hacia el medio ambiente que, con su sencillez y complejidad, con sus tradiciones y con sus influencias estimula y dirige el proceso creador, es también muy distinta en el niño. Son diferentes también

los intereses del niño y del adulto y por todo ello se desprende que la imaginación del niño funciona de modo distinto que la del adulto” (p. 13).

#### **4.7. Plasticidad del lenguaje**

Para centrar un argumento en este reordenamiento psicológico y plástico de los procesos de enseñanza y aprendizaje demarcados en la actualidad, es importante mencionar los ejercicios multitarea que ya hemos argumentados en los parajes anteriores, pero que merecen un espacio adicional dada la forma como han trazado una regularidad en mi formación, por lo anterior hago referencia a el proyecto que en sus orígenes fue presidencial Unidades Móviles de Atención Psicosocial, Nutricional y Educativa a las Víctimas del Conflicto Armado Interno y/o Desastres naturales en Colombia el cual tuvo su asentamiento en los departamentos de Caldas y Caquetá pero que excepcionalmente se movió hacia el Retorno Embera en el 2013 de los municipios de Risaralda y Chocó y el acompañamiento a las familias que vivieron desastres por la ola invernal del departamento de Magdalena en los territorios de Pedraza, Carmen del Magdalena, Bomba, Bahía Honda y El Plato.

Esta plasticidad del lenguaje opera en el acercamiento étnico-cultural que con el arte se mantuvo para poder dialogar con las mujeres Emberas, situación prohibida desde su cultura y el limitante del idioma como barrera social, también con la jerga de la costa norte colombiana y su forma de conjugar palabras iguales en diferentes momentos y estados anímicos. Esto se vio solventado por las artes plásticas, la cual maneja un idioma universal dentro de su estructura técnica y su posibilidad de comunicación. Esta transversalización invita a desarrollar una mejor atención dentro de los grupos focales, in situ, aprovechando su contexto actual y el devenir socio-cultural en el cual habita.

#### **4.7. Complejidad social**

Cuan las artes se ponen a favor de cualquier asignatura o ciencia, su ideal trasciende no desde la pérdida de su argumento estético, sino por el contrario la búsqueda de su potencialización para la promoción y ratificación sensible de ese lado no lógico que poseemos todos los seres humanos y que aunque esclavo de la lógica se erige, puntualiza los indicadores de desempeño desde el ser- saber y conocer, además de enfrentarlo por completo desnudo a sus logros construidos en la sociedad, mientras que nosotros como docentes- artistas vemos como ese conocimiento se transforma en la persona y le invita a estructurar nuevos cambios y formas de ver y sentir la humanidad.

La educación estética se divide en varios campos y permite el desarrollo de varias capacidades de los sujetos (Read, 1955), de la siguiente forma:

- Educación visual : Vista
- Educación plástica : Tacto
- Educación musical : Oído

- Educación cinética : Músculo
- Educación verbal : Palabra/poesía
- Educación constructiva : Pensamiento

Más, si la orientación de los recursos éticos, estéticos y morales dentro del individuo no han desarrollado una conducta asociada al buen vivir y el trabajo en comunidad, proyectos que en catarata los guiarán hacia un sentido del ser, como buenos ciudadanos y personas.

#### 4.8. Discursos transformadores

Durante algo menos de media década serví con amor a una tradición educativa llamada Compañía de Jesús, seguidores de un ex guerrero español apodado Iñigo, quien por su capacidad de discernimiento se convirtió en San Ignacio de Loyola. En Colombia son reconocidos como Jesuitas y me regalaron una de las mejores conjugaciones entre Educación personalizada y el método educativo (Paradigma Pedagógico Ignaciano), en profundidad quien se adentra en este modelo pedagógico sabrá que hace parte de este constructo instrumentos de la Ratio Studiorum que según Carlos Vásquez (2006):

Cuadro de integración entre el Paradigma Pedagógico Ignaciano, la Educación personalizada y algunos instrumentos de la Ratio Studiorum.



Figura 1. Propuesta Paradigma Pedagógico Ignaciano

Es gratamente importante poner este cuadro dado el cómo se conjuga tal vez como una obra de arte estos tres momentos y hacen un constructo pedagógico que puesto en un buen ciudadano y con las herramientas apropiadas elimina de tajo el mendigo intrínseco que padecemos los latinoamericanos.

#### 4.9 Alegoría y simbolismo

En este último trazo, aparece la base de lo anteriormente expuesto y tal vez la búsqueda del docente dormido o como diría Fiódor Dostoyevski "El pasajero de la silla de atrás" durante momentos importantes en cátedras a niños - jóvenes y adultos en

Universidades tanto públicas como privadas, con diferencias tajantes en el acercamiento pedagógico docente – estudiante que fueron el camino de quien iniciaba la búsqueda del conocimiento y su conjugación con las Artes Plásticas, Media década dedicada en paralelo a las funciones de docente de aula de un colegio y antes de este las coordinaciones y talleres dentro del campo no formal en Las Casas de la Cultura Municipales en Manizales Caldas.

Lo simbólico salta a la escena con propuestas murales desde las comunas, con jóvenes, ancianos y niños que expresaban su haber y sentir desde una bola de barro, pero que en contraste a esto dejaron en mí su sabiduría popular, la visión de la necesidad física e intelectual de primera mano y las realidades que se tejen en los espacios, cuadras, parches y recovecos de los barrios que eran intervenidos. Estos símbolos fueron aún más directos en mi primer trabajo en la cárcel de varones, donde desde el inicio del trabajo fui tratado como un interno pago y cada ocho días leía la consigna del dragoniante, si la embarra adentro se queda.

Tantos momentos de recuerdos y aspectos pedagógicos que el día de hoy siento al terminar este escrito como la fuente incansable de sabiduría social que ningún espacio pedagógico puede brindar, la experiencia de unos años mordiendo el pavimento de una sociedad que desde mi percepción sigue mal gobernada y con procesos mínimos de emancipación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Arendt, Hanah (2009) *La condición humana*. Paidós, Buenos Aires.

Aricapa, R. (2012) *Comuna 13. Crónica de una guerra urbana. De Orión a La Escombrera*. Books4pocket.

Atehortua, C., Sánchez, L. y Jiménez, B. (2009) “El conflicto armado afecta todas las esferas. implicaciones del conflicto armado en la comuna 13”. *Revista de Derecho*, N° 32, Barranquilla, pp. 116-138.

Azar, Salomon (2009) “El arte en la educación. Antecedentes y proyecciones”. *Quehacer Educativo*, Año XIX, N° 93, febrero.

Capra, Fritjof (1996) *La trama de la vida*. Anagrama, Barcelona

Comisión Nacional de Memoria Histórica (2011) *La huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en la comuna 13*. Taurus, Bogotá.

Da Silva, Tomas Tadeu (1999) *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Autentica Editorial, Belo Horizonte.

Dewey, John (2008) *El Arte como experiencia*. Páidos, Barcelona.

Freire, Paulo (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra, Sao Paulo.

- Freire, Paulo (1978) *La educación como práctica de la libertad*. Recuperado de: <http://www.educacionsalta.com.ar/files/archivos/bibliotecas/3/eccbc87e4b5ce2fe28308fd9f2a7baf3.pdf>
- García, Mauricio, José Espinosa, Felipe Jiménez, Juan Parra (2013) *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Dejusticia, Bogotá.
- Gardner, Howard (1997) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós, Buenos Aires.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós, Barcelona.
- Jares, Xesús (1995) "Los sustratos teóricos de la educación para la paz". Cuadernos Bakeaz, N° 8, Abril.
- Maturana, Humberto (1996) *El sentido de lo Humano*. Chile. Editorial Dolmen. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://escuelainternacionaldecoaching.com/downloads/BibliotecaEIC/Humberto%20Maturana%20-%20El%20Sentido%20de%20lo%20Humano.pdf>
- Maclaren. P. (1994) *Pedagogía crítica, Resistencia cultural y la producción del deseo*, Institutos de Estudios y Acción Social, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033\\_archivo\\_pdf\\_Orientaciones\\_Edu\\_Artistica\\_Basica\\_Media.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf)
- Morín, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, Paris. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Piaget, Jean (1934) "¿Une education pour la paix est-elle possible?". Bulletin d'Enseignement de la société des nations, N° 1, pp. 17-23. Recuperado de: [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP34\\_education\\_paix.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP34_education_paix.pdf)
- Pinar, William (2014) *La Teoría del currículum*. Editorial Narcea, Madrid.
- Read, Herbert (1955) *Educación por el arte*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Rettberg, Angelika (2013) "La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional". Revista de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia. N° 42. Enero-junio. pp. 13-36. ISSN 0121-5167

Riaño, Pilar, Suzanne Lacy y Olga Agudelo (2003) *Arte, memoria y violencia. Reflexiones sobre la ciudad*. Corporación Región, Medellín.

Secretaria de Educación (2014) *El Plan de Área de Educación Artística y Cultural*. Expedición Currículo, Alcaldía de Medellín. Retomado de: [http://master2000.net/recursos/menu/70/739/mper\\_arch\\_30635\\_8\\_Educacion\\_artistica\\_y\\_cultural.pdf](http://master2000.net/recursos/menu/70/739/mper_arch_30635_8_Educacion_artistica_y_cultural.pdf)

Unidad de Arte y Educación Universidad Nacional de Colombia (2006) "Límites y supuestos para una educación artística: Un marco de referencia académico".

Recuperado de: <http://educacionartistica.org/web/spip.php?article8>

Vásquez, C. (2006) *Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús*. Kimpres Bogotá.

Vigotsky, L. (1986) *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal, Madrid.

Yepes, Juan Carlos, Luis Alfonso Ceballos, Sol López, Margoth Marque y Raquel Torres (2004) *La educación artística en Caldas. Realidades y prospectivas*. Universidad de Caldas, Manizales.

- **EL CURRÍCULO DESDE LA FUNCIÓN SUSTANTIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL INTERIOR DE LA CORUNIAMERICANA.**

**Abril Isabel García Caro E.**

**Vanessa Navarro Angarita**

**Adolfo Ceballos Vélez**

E-Mail [acar@coruniamericana.edu.co](mailto:acar@coruniamericana.edu.co)

Corporación Universitaria Americana

Colombia

## **Resumen**

La globalización y las nuevas tecnologías a nivel mundial han generado diversas transformaciones para la toma de decisiones en las formas de comunicación y el acceso a la información, considerados como agentes activos para producir riqueza y bienestar a la población universitaria. La Corporación Universitaria Americana, se encuentra en constante transformación para incrementar la productividad y competitividad en el sector productivo, convirtiéndose las funciones sustantivas en la prioridad para alcanzar el objetivo, establecidos en el modelo pedagógico de la institución universitaria. El objetivo de la investigación consistió en estudiar el currículo desde la función sustantiva en la educación superior al interior de la Coruniamericana. La metodología aplicada se basó bajo un método cualitativo, con un

tipo de investigación descriptiva a través de una revisión bibliográfica que permita establecer la relación entre las variables de estudio. Se considera importante que la universidad apueste su modelo pedagógico para fundamentar las funciones sustantivas en las prácticas universitarias, convirtiendo a los docentes en actores fundamentales para la formación de los estudiantes a través de los nuevos lineamientos curriculares y las prácticas pedagógicas de la universidad.

**Palabras Clave:** Currículo, función sustantiva, educación superior.

## **Introducción**

Hoy en día, las universidades deben integrarse a los procesos para asegurar las acciones y la proyección de la sostenibilidad en el tiempo, la adaptabilidad se comporta como un factor importante en la formación de habilidades que las universidades deben poseer para avanzar hacia el futuro. Para Weick (1976), menciona que las organizaciones educativas y una propiedad inherente a ella se conoce como estructura que se encuentran debilmente acopladas, ya que no existe coordinación y ausencia de control dentro de la institución. Lo anterior permite mencionar que existen partes de las instituciones de educación superior (IES), donde los procesos se encuentran bien racionalizados y definidos.

Es así como los elementos que componen a la institución se pueden encontrar unidos por aspectos funcionales, sin embargo existen algunos factores de identidad e independencia de las partes. Es por ello que la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad se comportan como elementos fundamentales que constituyen a las IES, relacionándose de manera temporal con respecto a las acciones que representan, pero que al finalizar la interacción vuelven a su estado natural de aislamiento e independencia Mindreau (2000).

Lo opuesto a ello lo señala la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, donde establece que las instituciones de educación superior tienen su avance en la relación con sus contenidos, lo cual conlleva a desarrollar un modelo académico donde se indaga en los problemas de las diferentes áreas, partiendo de una investigación científica, tecnológica, humanística y artística para resolver las falencias existentes. Lo cual es fundamental para el desarrollo de una región el bienestar de la población y un trabajo por parte de la docencia donde se integren todos para resolver los problemas en la investigación y crear espacios de acción en conjunto con los distintos actores sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2008).

La importancia de las funciones sustantivas se hace necesaria desde diferentes puntos de vista ya que permite alcanzar los objetivos en los planes curriculares. Es por ello que, las universidades forman académicamente a profesionales con competencias adecuadas para que puedan desempeñar las funciones en el ambiente laboral con un perfil altamente calificado, que permite solucionar los problemas que se encuentran



en su entorno basados en la formación universitaria mediante aspectos sociales, económicos, tecnológicos, científicos y culturales al grupo que pertenece.

Las universidades partiendo de sus fortalezas y dominios académicos formulan líneas programas, grupos y proyectos investigación mediante la conformación de redes nacionales e internacionales. Estos programas planifican el desarrollo de investigaciones a nivel nacional, regional y local de acuerdo a las tendencias que marcan el avance del conocimiento científico, es por ello que estas instituciones pueden aportar y mejorar los planes de desarrollo en los distintos niveles. Como se mencionó anteriormente la docencia, investigación y vinculación con la sociedad son tres factores fundamentales en las funciones sustantivas por ello las instituciones de educación superior deben contar con un modelo que asegure la integración de estas tres funciones de acuerdo a las necesidades que se encuentren a nivel local nacional y regional.

La educación constituye una de las herramientas principales en el proceso de formación profesional, personal y social donde se involucran las instituciones universitarias y constituye el centro de formación superior para promover ideas en la formación integral del ser humano mediante procesos de capacitación investigación y acción social es por ello que cada una de las personas debe asumir su responsabilidad como un actor social para ser capaz de potenciar las capacidades adquiridas e integrarlas en el en la construcción y mejoramiento del desarrollo en la sociedad.

Esto requiere de nuevos conocimientos descubiertos a través de la formación en las universidades reconociendo al individuo por medio de la educación superior fortaleciendo la diversidad técnica metodológica operativa y estructural en la formación personal profesional proyectado como actores en las dinámicas sociales. Es así como el rol de las universidades es muy importante en la capacitación en el descubrimiento y estudio de la solución de problemas; por ende los docentes se comportan como facilitadores del conocimiento para determinar las tareas puntuales en la producción de conocimientos a nivel nacional e internacional que intervenga de manera constante en las comunidades transformando de forma efectiva la relaciones de la sociedad y contribuyendo a la construcción de sociedades en paz.

La Corporación Universitaria Americana, se encuentra en constante transformación para incrementar la productividad y competitividad en el sector productivo, convirtiéndolo las funciones sustantivas en la prioridad para alcanzar el objetivo, establecidos en el modelo pedagógico de la institución universitaria. El objetivo de la investigación consiste en estudiar el currículo desde la función sustantiva en la educación superior al interior de la Coruniamericana.

## **Metodología**

Se realizó una revisión descriptiva acerca del currículo desde la función sustantiva en la educación superior al interior de la Coruniamericana. Se incluyó literatura con criterio temporal de publicación entre los años 2000 a 2021 disponibles en las bases

de datos Innova, Concitec, Pubmed, EBSCOhost, Google Académico, ProQuest, Scielo, Science Redalyc. Para la estrategia de búsqueda se utilizó una lista de palabras clave validadas en Descriptores.

Entre los criterios de inclusión se encuentran investigaciones en idioma español, inglés, texto completo y que contarán con los criterios de búsqueda de las palabras claves establecidas. Como criterio de exclusión se establecieron estudios que no tuvieron en cuenta las variables objeto de estudio.

Se seleccionaron 50 artículos a los cuales se le aplicaron el filtro por año de publicación, título, idioma y resumen, posteriormente las investigadoras revisaron la pertinencia de los estudios. En segunda medida se realizó lectura de los artículos seleccionados con los criterios de inclusión que corresponden a 10 artículos, los cuales se analizaron por medio de una matriz en Excel que contenía título, autores, país, año, metodología y conclusiones. Posteriormente se analizó la información que cumplía con los criterios de inclusión con 10 artículos. Adicionalmente se incluyeron siete (7) referencias las cuales guardan relación con el tema de estudio, en cuanto a legislación, organizaciones y otros temas de interés.

### **El currículo desde la función sustantiva en la educación superior al interior de la Coruniamericana**

La Corporación Universitaria Americana, es una Institución Universitaria, de derecho privado, sin ánimo de lucro organizada como Corporación civil de utilidad común, de carácter universitario con autonomía académica y administrativa (Ley 30 de 1992), con domicilio en la ciudad de Barranquilla, Republica de Colombia, pero podrá extender su acción a otras ciudades y crear dependencias, seccionales, conforme con las exigencias legales; su duración será indefinida, pero podrá disolverse y liquidarse conforme a lo previsto en los Estatutos (Personería Jurídica , 2006).

La Corporación Universitaria Americana desarrolla las funciones básicas sustantivas de docencia, investigación, extensión y proyección social con base en los siguientes principios orientadores:

**Docencia:** La Corporación Universitaria Americana concibe la docencia como un proceso formativo permanente que posibilita la transformación social y académica del ser humano de una manera integral.

**Investigación:** La Corporación Universitaria Americana entiende la Investigación como la interacción que posibilita el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo de estudiantes y docentes tanto en el nivel formativo como en sentido estricto, consolidando así la cultura investigativa.

Extensión y proyección social: La Corporación Universitaria Americana concibe la Extensión y Proyección Social como el compromiso social de interacción con el entorno, contribuyendo al desarrollo del ejercicio profesional a través de proyectos encaminados a resolver problemas específicos de la comunidad y del sector productivo.

Las actividades académicas de la Corporación Universitaria Americana, como institución universitaria, están relacionadas con los campos de acción de la Educación Superior, que son: el de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía, la cual se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, aprendizaje, de investigación y de cátedra. En desarrollo de los cuales adelanta programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización.

El principio institucional de la Corporación Universitaria Americana, se acentúa con una misión fundacional de inclusión, justicia y equidad que propenden por el desarrollo sostenible del país, alineada a la política educativa nacional. La Corporación Universitaria Americana, está convencida de cuán importante es el enfoque de educación inclusiva como eje central en la articulación de los diferentes niveles del sistema en su búsqueda constante de calidad (Personería Jurídica, 2006).

### **Naturaleza de los lineamientos curriculares**

Los lineamientos curriculares, estipulados por la institución establecen las orientaciones académicas mediante las distintas modalidades (presencial, a distancia, virtual dual u otros desarrollos que combinen e integren las anteriores modalidades) con relación a la concepción del currículo a la luz de dimensiones que definen la naturaleza desde lo macro, meso y micro currículo con la finalidad de articular los fundamentos, en las lógicas de las Ciencias Pedagógicas, las normativas nacionales, en concordancia con el contexto internacional; las dimensiones de análisis son: Concepción, Funcionalidad, Evaluación, Impacto Social – académico, Estructura Curricular.

En articulación con los planes de desarrollo, Proyecto Educativo Institucional y el modelo pedagógico: Formación por Procesos Autorregulativos (FPA). La Corporación Universitaria Americana, define los lineamientos curriculares teniendo en cuenta su fundamento epistemológico y teórico que da luz al quehacer del proceso educativo de la institución; se resalta en esta comprensión, que la Corporación apropia la concepción curricular en palabras de Molina (2016) como:

Un proceso de interacciones políticas-sociales-culturales derivadas de los actores educativos en torno a la gestión educativa de procesos articulados y sistémicos que dan cuenta del encargo social de la institución en la formación de un sujeto ético-político e histórico para su

participación en un mundo globalizado (Corporación Universitaria Americana , 2021, p. 8).

La concepción curricular se complementa con una estructura que sistematiza el enfoque sistémico, que, desde la circularidad de los procesos, es el escenario para dinamizar la naturaleza del currículo. Esta estructura se ha definido de cara a la calidad educativa requerida al interior de la institución y en sus relaciones externas.

Esta concepción curricular encuentra su entronque con el modelo pedagógico (FPA), desde lo epistemológico, con la influencia de la corriente humanista, para comprender el protagonismo de la condición humana para su significación en el contexto de la formación. En la pedagogía cognitiva, que, desde el enfoque de la corriente constructivista, la riqueza de autores que la sustentan se convierte en el abanico de posibilidades que nutren las didácticas desde una perspectiva de la diversidad metodológica (Corporación Universitaria Americana , 2021).

### **Concepción curricular.**

Fundamentar el currículo desde su concepción es comprender la naturaleza del mismo, se abordará teniendo en cuenta lo concerniente a lo filosófico, epistemológico, pedagógico y organizacional del haciendo religaje con el modelo pedagógico: Formación por Procesos Autorregulativos. En esta fundamentación se han constituido las siguientes líneas de acción: La concepción del currículo se articulada con el Proyecto Educativo Institucional, el Modelo Pedagógico e interactúa con los Planes de Desarrollo de la institución, visibilizando la corresponsabilidad entre el deber ser, la naturaleza y fines del currículo con la formación integral.

Que la concepción del currículo responda a las realidades y dinámicas propias de la institución, así como a las tendencias, todo derivado de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación permanente y participativa de la comunidad educativa para el desarrollo de la cultura de la regulación y autorregulación del proceso educativo y la determinación de las acciones de mejoras (Corporación Universitaria Americana , 2021).

El currículo se potencia a partir de los estudio de pertinencia académica y social de los programas, que deben hacerse periódicamente, de tal forma que se estructuren y ajusten las propuestas formativas de acuerdo con el contexto social, económico, político, científico, tecnológico y cultural en el ámbito local, regional, nacional e internacional.

La concepción curricular desde su naturaleza orienta el aprendizaje, enseñanza, formación integral, didáctica, evaluación, entre otras, para responder a la globalización del conocimiento con relación a las competencias, resultados de aprendizajes perfil de egreso, investigación, internacionalización, innovación y creatividad en un contexto de escenarios académicos-científicos y pluriculturales.

## **Funcionalidad del Currículo**

La funcionalidad se constituye en el referente para viabilizar el cómo se concretiza los fundamentos epistemológicos y teóricos del currículo en la práctica del proceso educativo de la institución, de tal forma que el currículo en la Americana concreta desde la función, en lo siguiente:

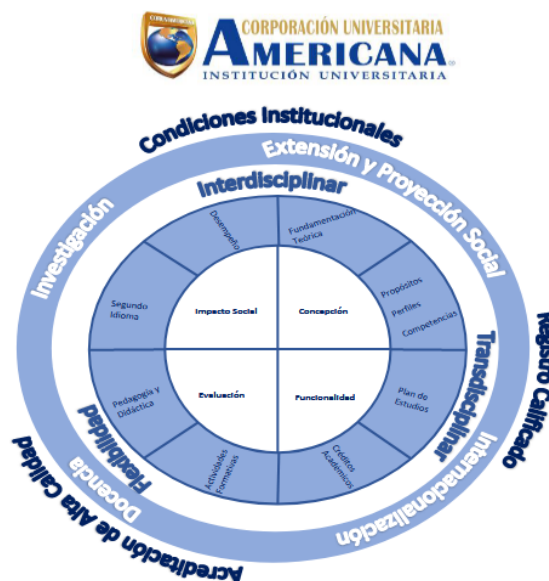
- El currículo permite explicitar y hacer tangible el concepto de educación y de formación expuesto en el PEI y el modelo pedagógico.
- El currículo permite evidenciar la forma como la institución y el programa ha organizado su propuesta formativa para dar respuesta las necesidades académicas y sociales.
- El currículo también sirve de orientador de la práctica docente, al determinar en muchos casos la forma como debe desarrollarse el proceso enseñanza aprendizaje.
- El currículo propicia que los educandos desarrollen sus competencias y alcancen los resultados de aprendizaje esperados, dando lugar al logro de los perfiles propuestos por cada programa académico.

## **Estructura Curricular**

La estructura curricular de la Corporación que se presenta en la gráfica 1, evidencia el entramado articulado entre los ejes rectores y los aspectos normativos que regulan la Educación Superior en el ámbito nacional. Se visualiza en la estructura los cuatro ejes rectores declarados: Concepción, funcionalidad, evaluación e impacto social, evidenciándose la comunicabilidad y relaciones de interdependencia entre ellas para el logro de los lineamientos curriculares. Así mismo, se evidencia que la concepción aborda la fundamentación teórica que articulado con el Proyecto Educativo Institucional, el plan de desarrollo estratégico, modelo pedagógico iluminan los propósitos de formación, perfiles, competencias y resultados de aprendizaje de los programas académicos.

En cuanto a la funcionalidad se encuentra inmersa en el contenido del currículo y por ello, las facultades y programas académicos establecen la corresponsabilidad con los planes de estudios y los créditos académicos para dar cuenta de unos perfiles de egreso declarados en los PEP. La evaluación incide en la pedagogía y la didáctica, como también en las actividades formativas y el impacto académico y social se focaliza en los desempeños de los estudiantes y el manejo de una segunda lengua. Todo esto girando circularmente desde la flexibilidad, inter y transdisciplinariedad sin duda en correspondencia con las funciones sustantivas de la educación superior y los referentes normativas de la alta calidad (Corporación Universitaria Americana , 2021).

Figura 1. Modelo Pedagógico



Fuente. Corporación Universitaria Americana 2020

## **Función sustantiva en la educación superior**

La docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad son las tres funciones sustantivas de la Educación Superior, las cuales guardan estrecha relación para conseguir la calidad académica. Es imposible hablar del componente académico sin tener en cuenta la investigación y la vinculación con la sociedad (Fabre, 2005).

### **Docencia**

Es la construcción de conocimientos y desarrollo de capacidades y habilidades, resultante de la interacción entre profesores y estudiantes en experiencias de enseñanza-aprendizaje, en ambientes que promueven la relación de la teoría con la práctica y garantizan la libertad de pensamiento, la reflexión crítica y el compromiso ético.

Se enmarca en un modelo educativo-pedagógico y en la gestión académica en permanente actualización, orientada por la pertinencia, el reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y el diálogo de saberes. La docencia integra las disciplinas, conocimientos y marcos teóricos para el desarrollo de la investigación y la vinculación con la sociedad. Se retroalimenta de estas para diseñar, actualizar y fortalecer el currículo. Como se expresa en esta definición, los dos actores claves de la función sustantiva docencia, son el profesorado y el estudiantado, que en su relación, dan lugar al proceso de enseñanza aprendizaje (CACES, 2019).

## **Investigación**

Es una labor creativa, sistemática y sistémica, fundamentada en debates epistemológicos, que potencia los conocimientos científicos y los saberes ancestrales e interculturales, generando respuestas pertinentes para las necesidades del entorno. Se planifica de acuerdo con el modelo educativo, políticas, normativas, líneas de investigación y recursos propios o gestionados por la IES y se implementa mediante programas y/o proyectos desarrollados bajo principios éticos y prácticas colaborativas. La ejecutan diversos actores como institutos, centros, unidades, grupos, centros de transferencia de tecnología, profesores investigadores y estudiantes, a través de mecanismos democráticos, arbitrados y transparentes. Los resultados de la investigación son difundidos y divulgados para garantizar el uso social del conocimiento y su aprovechamiento en la generación de nuevos productos, procesos o servicios (CACES, 2019).

La investigación genera resultados que pueden ser utilizados en propuestas de vinculación con la sociedad que beneficien la calidad de vida y el desarrollo social. A su vez, la vinculación con la sociedad identifica necesidades e inspira preguntas relevantes para la investigación. De igual manera, la investigación se articula con la docencia al generar conocimientos que se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo con la formación profesional, los procesos de titulación, la gestión curricular y la oferta de formación de posgrado (CACES, 2019).

### **La vinculación con la sociedad**

Genera capacidades e intercambio de conocimientos acorde con los dominios académicos de la IES, para garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno. Contribuye con la pertinencia del quehacer universitario, mejorando la calidad de vida, el medio ambiente, el desarrollo productivo y la preservación, difusión y enriquecimiento de las culturas y saberes. Se desarrolla mediante un conjunto de programas y/o proyectos planificados, ejecutados, monitoreados y evaluados de manera sistemática por la IES, tales como: servicio comunitario, prestación de servicios especializados, consultorías, educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, difusión y distribución del saber, que permiten la democratización del conocimiento y el desarrollo de la innovación social. La vinculación con la sociedad se articula con la función sustantiva de docencia, para la formación integral del estudiantado, complementando la teoría con la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo espacios de experiencia vivencial y reflexión crítica. Se articula con la investigación, al posibilitar la identificación de necesidades y formulación de preguntas que alimentan las líneas, programas y proyectos de investigación, y al propiciar el uso social del conocimiento científico y los saberes (CACES, 2019).

El rol principal de las universidades es la de generar conocimiento, difundirlo y evaluar su impacto en términos de contribución al desarrollo científico, tecnológico y

social de los entornos locales, nacionales, regionales y mundiales. Sin embargo, el rol con el que son identificadas es el de formadoras de profesionales; en consecuencia, se desconoce lo que las universidades hacen en torno a la investigación o lo que sus proyectos de vinculación están haciendo para coadyuvar en el mejoramiento de la calidad de vida en sus áreas de influencia (Rodríguez, Jaramillo y Cadena, 2020).

Fuente (2017) refiere que las funciones sustantivas en la enseñanza superior son ejes centrales para que el docente oriente, dirija, organice y evalúe los procesos educativos universitarios. Para que la docencia, investigación y vinculación con la sociedad, declaradas por las instituciones de educación superior como partes de su hacer institucional se cumplan, se requiere de un modelo pedagógico organizado en base a las mismas, que tenga como filosofía la intervención de la institución en la solución de los problemas y necesidades del desarrollo endógeno de los pueblos; una epistemología de la construcción del saber y del trabajo laboral (Marín, 2019).

La integración de las funciones sustantivas es necesaria si se analiza desde diferentes puntos de vista, pues permite alcanzar los objetivos de formación en los planes curriculares, entregando a la sociedad a profesionales que cuentan con las competencias adecuadas para desenvolverse en el ambiente laboral, pero que, además, tienen un perfil profesional pertinente, que les permite solucionar las problemáticas del entorno, al haber estado en contacto en su formación universitaria con las necesidades sociales, económicas, tecnológicas, científicas y culturales del grupo social al que pertenecen (García & Gonzalez, 2020).

Las universidades como centros del saber cristaliza el proceso social del conocimiento: producción, difusión y aplicación de los conocimiento que no es más que la manifestación del lugar que ocupa la ciencia dentro de estas instituciones, en primer lugar, porque en las universidades se asimilan los conocimientos adquiridos por la humanidad representados en las diferentes disciplinas, en segundo lugar porque en ellas se producen nuevos conocimientos a través de las investigaciones que realizan profesores y estudiantes y en tercer lugar porque los conocimientos producidos van dirigidos a transformar el entorno social. De ahí que su encargo social se concreta en tres procesos que se ponen en ejecución por acción del conocimiento: docencia, investigación y extensión.

Las tres funciones; la docencia como proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos; producidos a través de la investigación científica representada en las diferentes ciencias y constituye el contenido de las disciplinas. La extensión universitaria interrelaciona la docencia y la investigación a través de la promoción de estas acciones al entorno social para satisfacer las necesidades del desarrollo cultural y la solución de problemas de la práctica social.

La formación docente no puede ser ajena al tipo de hombre que va a formar, esta debe tener un carácter productivo y creativo, es decir con el objetivo de transformar el entorno donde ejecutara su actividad profesional. Es a través del trabajo donde satisface sus necesidades individuales y sociales y al mismo tiempo la



actividad laboral tiene que estar a tono con el desarrollo de las fuerzas productivas lo que requiere la acción de la ciencia y la técnica.

Por tanto, el proceso docente tiene un carácter laboral porque la vía fundamental de la satisfacción de las necesidades y de la transformación del hombre, es investigativo, porque la investigación científica ofrece el instrumento, la metodología para resolver los problemas haciendo más eficiente su labor.

### **La investigación en la Corporación Universitaria Americana**

La Corporación Universitaria Americana ha definido políticas que orientan y articulan el desarrollo de las diferentes actividades que se realizan al interior de la Institución. Ingresar al Sistema Nacional Aseguramiento de la Calidad para obtener la acreditación institucional en el 2025. Tener acreditación de alta calidad del 40 % de los programas académicos en 2022. La política de investigaciones dinamiza las actividades de investigación y transferencia social del conocimiento en las unidades académicas y las orienta hacia la bioética, la sostenibilidad y sustentabilidad. De este modo, se promueve una especial atención a las necesidades de las comunidades, la inclusión social y equidad (Corporación Universitaria Americana, 2021).

En la Americana, la Vicerrectoría Nacional de Investigaciones, en conjunto con las Vicerrectorías y Direcciones de investigación de sedes desarrolla sus actividades de manera coordinada a través de cinco objetivos estratégicos. Este proceso busca integrar, por una parte, las capacidades del sistema en las áreas de investigación, extensión y extensión social, con los servicios ofrecidos por el Sistema Institucional de Investigaciones y el sello Editorial Coruniamericana, que pasan a formar parte de la estructura de la Vicerrectoría de Investigaciones.

- Objetivo estratégico 1: Crear, consolidar y categorizar los grupos de investigación de los facultades con carácter nacional, y subgrupos por programa académico y por sede.
- Objetivo estratégico 2. Posicionar los investigadores y docentes de la Americana en el SNCyTi.
- Objetivo estratégico 3. Potenciar las capacidades investigativas del fortalecimiento de la producción científica
- Objetivo estratégico 4. Fortalecer los semilleros de investigación por programas mediante la participación activa de docentes y estudiantes
- Objetivo 5. Fortalecimiento del Sello Editorial y posicionamiento de las revistas científicas.

*Tabla 1. Grupos de Investigación por facultades*

| <b>Facultad</b>                        | <b>Grupo</b>                       | <b>Programa</b>                            |
|--|------------------------------------|--|
| <b>Facultad de Ciencias económicas</b> | Gisela<br>Business<br>Intelligence | Administración<br>Negocios Internacionales |

|  |                           |                                       |
|--|---------------------------|---------------------------------------|
| <b>administrativas y contables</b>           | ProCont                   | Contaduría                            |
| <b>Facultad de Ingeniera</b>                 | Engineeri@                | Higiene y seguridad en el trabajo     |
|  | Aglaia                    | Ingeniería de Sistemas                |
| <b>Humanidades y Ciencias sociales</b>       | DehJüs                    | Derecho                               |
|  | Law and Sciences          | Derecho / Interdisciplinar            |
|  | Psi-Context               | Psicología                            |
| <b>Faculta de Ciencias de la Educación</b>   | TES                       | Educación                             |
| <b>Centro de Emprendimiento e innovación</b> | Americana<br>Emprendedora | Centro de Emprendimiento e innovación |

Fuente: Corporación Universitaria Americana, 2021.

### **Currículo e Investigación**

El currículo y la investigación guardan estrecha relación desde los contenidos de formación planteados en el Plan de estudios, a partir de las asignaturas y el perfil de egreso (desde la investigación), a fin de determinar cómo y que aporta en el desarrollo de competencias los temas que se gestionan en los cursos de investigación (en cada ciclo y en cada nivel), toda vez que este proceso hace parte integral de la autoevaluación curricular y la prospectiva del pregrado propuesto por la facultad al interior de la institución (Tomado del documento Política de Investigación).

Todo este proceso permitirá, la consolidación y descripción de las competencias que se desarrollarán durante el proceso formativo (syllabus) lo cual implica que cada actividad planificada dentro del currículo y del plan de aula (valido para investigación formativa y proyectos de aula) se promueve y consolida durante las semanas habilitadas para el semestre académico o determinado en la cadena de gestión al interior del plan de estudios (asignaturas). Así, los resultados de aprendizaje, desde su concepción investigativa, disciplinar e innovadora, deben expresar lo que el estudiante debe evidenciar en términos de competencias-resultados y del aprendizaje obtenido para la puesta en marcha de su perfil de egreso, profesional y ocupacional.

Los resultados de aprendizaje para la función sustantiva de investigación deben ajustarse a las siguientes características:

- Deben tener un alto grado de consistencia con el nivel de formación en el cual se ubican.
- Deben tener un nivel de ajuste acorde con el nivel de complejidad de los conocimientos planteados en cada nivel y metodología de formación en la institución.
- Son medibles durante el proceso de formación o de desempeño con el objetivo de que todos los estudiantes logren su apropiación.
- La función principal de los contenidos es la concreción del horizonte misional formativo institucional en términos de aprendizaje y aprehensión.

- Los criterios de evaluación de los resultados de aprendizaje deben integrar elementos tales como desempeño, nivel, satisfactoriedad, gestión, entre otros elementos propios del hacer y del saber hacer.

La estructura base para la evaluación de resultados se deriva de un verbo (tercera persona del singular) seguido de un objeto de estudio (de investigación básica o aplicada) y una condición (asociada al proceso metodológico y la metodología) (Corporación Universitaria Americana , 2021).

## **Resultados y Discusión**

CORUNIAMERICANA, comprometida en su misión con la formación de seres humanos competentes e integrales, mediante procesos académicos e investigativos con proyección social y empresarial, se ha planteado como reto fundamental impulsar el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en sus estudiantes desde el contexto de la excelencia académica. Para el cumplimiento de este propósito, concibe la formación investigativa como una acción estratégica que coadyuva al crecimiento y desarrollo académico y profesional de sus educandos a través de su trasegar investigativo desde el aula durante todos los períodos de su formación. En tal sentido, la formación investigativa como eje transversal del currículo se constituye en el eslabón fundamental para el desarrollo del potencial investigativo de la comunidad estudiantil, fortaleciéndose con las actividades que los estudiantes adelantan a través de los semilleros de investigadores.

La Investigación formativa, en su interacción al interior de los semilleros, se entiende como el ejercicio académico que permite a estudiantes y docentes apropiarse de los conocimientos básicos sobre la metodología de la investigación, a través de su participación activa en macro-proyectos, proyectos de investigación y en los diferentes eventos científico-técnicos propios y externos programados para tal fin.

La formación investigativa como eje transversal del currículo, posibilita tender un puente de coherencia entre la teoría disciplinar o interdisciplinar, la cotidianidad del estudiante, sus experiencias y el contexto social, dinamizando de esa manera, tanto el desarrollo personal y profesional del educando, como el curricular institucional. Este proceso se materializa mediante la orientación pertinente de las asignaturas integradoras, que se pueden definir como la base o soporte fundamental del período académico de un programa educativo. Estas permiten relacionar los conocimientos entre las diferentes materias, para lograr su interacción en busca de la realización de un proyecto global, con el propósito de desarrollar la habilidad investigativa en los estudiantes.

Las asignaturas integradoras permiten relacionar vertical y horizontalmente, bajo el manto de la transversalidad, todas las asignaturas de un programa académico. Es decir, que a través de ellas, se puede establecer la correspondencia entre

todas las asignaturas de un mismo período académico y las asignaturas de una línea específica en los distintos períodos del programa respectivo.

Aunque los proyectos de formación investigativa pueden resultar relativamente sencillos, normalmente su grado de complejidad va aumentando paulatinamente a medida que los estudiantes avanzan en su formación. Estos son los proyectos que están en capacidad de desarrollar inicialmente los estudiantes adscritos a los semilleros de investigadores, dado que esta categoría representa la base fundamental para su formación investigativa desde el aula.

Concebida de esta forma, la formación investigativa como eje transversal del currículo busca promover la apropiación del conocimiento y su integración a los múltiples contextos profesionales de cada uno de los programas académicos que ofrece CORUNIAMERICANA, asumiendo una concepción integradora, donde el compromiso entre el docente y el estudiante propicie las condiciones para avanzar a procesos investigativos de carácter tecnológico y científico, que redunden hacia el desarrollo de proyectos productivos, haciendo frente de esta manera a los desafíos de la revolución del conocimiento y a las exigencias que establece la Ley 30 de 1992 y el Consejo Nacional de Acreditación -CNA-.

También la Corporación Americana, desarrolla proyectos de investigación aplicada, lo cual representa el resultado de proyectos de formación investigativa que desarrollan los estudiantes en su proceso de formación. Este proceso se basa en que, los estudiantes pueden en las últimas dos fases de su formación obtener la posible posibilidad de incursionar en nuevos proyectos con un mayor nivel de complejidad o en todo caso iniciar en esta fase con los proyectos que venían trabajando anteriormente, los cuales son pues adelantados como trabajo de grado.

Éstos proyectos se hacen para desarrollar varios propósitos u objetivos; el primero se basa en las adaptaciones de tecnologías extranjeras para la sustitución de importaciones o en todo caso mejorar nuevas tecnologías en los procesos productivos que ya existen; también pueden diseñar o elaborar algún tipo de tecnología que se requiere para la solución de problemas exclusivos optimizando las soluciones diversas a las problemáticas sociales y empresariales que se presentan a nivel nacional e internacional.

En cuanto al programa de formación empresarial, la Corporación Americana incluye estructuras curriculares de programas de formación por competencias en base al centro de innovación y emprendimiento lo cual impulsa el programa de formación empresarial para promover el aprendizaje y la formación de la motivación el apoyo y las mejoras para que actúen los miembros de la comunidad académica en el desarrollo de las instituciones competitivas para fortalecer el crecimiento de las organizaciones que ya existen.

Sin duda alguna el propósito fundamental de este programa se basa en forma en la formación y motivación a través de actividades educativas e investigativas para el

desarrollo de proyectos innovadores y creativos de acuerdo con la estrategia de investigación que propone la Corporación Americana en su modelo de formación curricular o modelo pedagógico, en miras de obtener en un futuro personas capaces de crear organizaciones nuevas y competitivas o en todo caso fortalecer las organizaciones que ya se encuentran mediante empleos productivos bienestar social y satisfacción personal social y profesional.

Todo lo anteriormente mencionado hace referencia a distintos referentes teóricos que hablan sobre el currículo dentro de las funciones sustantivas. Por ende Zamora & Ortega (2015), mencionan que para iniciar el diseño curricular orientado a las competencias se deben integrar las habilidades, destrezas, potencialidades y conocimientos en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeños, esto se convierte en una interacción reflexiva y funcional de los saberes la cual se enmarca en la motivación por aprender y desarrollar personas que puedan actuar ante los distintos contextos en transformación del entorno en la sociedad.

También García & Gonzalez (2020) toman en cuenta el carácter del sistema integración de las funciones sustantivas ya que son alineadas en la planificación nacional regional y local como proyección para interactuar en los contextos mediante la orientación hacia la internacionalización de las instituciones. Es así como se deben tomar en cuenta diversos aspectos para la integración de las funciones sustantivas. Dentro de estos aspectos se encuentran los siguientes:

- Diseñar y ejecutar macro-programas para la articulación de las funciones sustantivas en las carreras, que respondan a las políticas públicas y necesidades de actores y sectores.
- Generar procesos formativos con enfoque en la solución de los problemas de la profesión de manera directa en la sociedad. Aplicar metodologías de enseñanza (casos, proyectos, ABP)
- Desarrollar innovación y generación del conocimiento desde la gestión de investigación y formación, con programas y/o proyectos que se levantan y ejecutan en la sociedad, con la participación docente y estudiantil.
- Optimizar procesos y recursos al articular acciones y resultados con impacto en las diferentes funciones.
- Instaurar redes de cooperación, transferencia del conocimiento y formación de comunidades de aprendizajes e Implementar un sistema de profesionalización y certificación de competencias (Terán, s/f).

Las funciones sustantivas dentro de la Corporación Universitaria Americana, permite crear conocimientos que son divulgados para dar a conocer el entorno de una manera dialógica dando solución a los problemas existentes presentes en la sociedad. Esto se

basa en la enseñanza integral para formar profesionales que generan conocimientos que son potenciados y utilizados como beneficio propio para generar proyectos en torno a la sociedad.

He aquí la importancia del currículo de la universidad, ya que desde la perspectiva se enriquece la investigación y la docencia para la producción del conocimiento amplio que son requeridos en la institución de educación superior. Es por ello que la formación académica o profesional y la capacidad de ofrecer un servicio de manera comunitaria permite adquirir la integración de las funciones sustantivas como un aporte que abre caminos fortaleciendo las competencias de los estudiantes a través de la producción y extensión, lo cual es visto como una concepción integral de la educación articulando el servicio y el aprendizaje. En esto concuerda Acosta (2020), que menciona que todas estas posibilidades traen consigo la creación de personas e individuos comprometidos con la sociedad y con el estado mediante una formación excelente y de mayor pertinencia aplicando un trabajo interdisciplinario como resultado del estudio y la formación académica a través de la investigación realizadas para beneficio de la sociedad.

La importancia de la labor investigativa como apoyo a la docencia radica en que, cuando una persona investiga, está sometida a exigencias en el manejo del conocimiento, que pueden ser superiores a cuando enseña, en la medida en que no basta con dominar bien el saber ya existente para transmitirlo; adicionalmente, esa persona se ve confrontada a fuertes exigencias de validación de lo investigado, a estrictos juicios de pares y demás aspectos rigurosos que hacen que un investigador, llevando su experiencia a la docencia, esté posiblemente en mejores condiciones para educar que un docente sin experiencia investigativa. Sin embargo, sin la suficiente motivación y gusto personal para desempeñar la labor docente (Lozano, 2006).

## **Conclusiones**

Resulta importante estudiar el currículo desde la función sustantiva en la educación superior al interior de la Corporación Universitaria Americana, puesto que la misma ha venido desempeñando e integrando estas funciones sustantivas apoyadas en los lineamientos curriculares que proporciona la institución de educación superior mediante planes y programas de enseñanza universitaria correspondiente a las exigencias, posibilitando el desarrollo e independencia de los estudiantes que con lleven a desarrollar los conocimientos y estrategias necesarias en investigación para generar proyectos en pro del beneficio de la sociedad.

Las funciones sustantivas en la universidad se deben articular, es decir, debe haber una integración entre la investigación y la vinculación con la sociedad esto se genera a partir de los planteamientos curriculares que proporcione la institución de educación superior, no dejando atrás las actualizaciones, ya que la globalización, la tecnología y la innovación cada día inciden no solamente a nivel nacional, sino a nivel mundial y es por ello que se busca el equilibrio entre investigación docencia y vinculación con la sociedad para mantener una cultura de calidad.

Con la articulación de las funciones sustantivas, de acuerdo a lo mencionado por lo, distintos referentes teóricos, los profesionales en formación obtienen los conocimientos necesarios y el aprendizaje para desenvolverse en el ambiente laboral manteniendo un perfil profesional pertinente que permitirá resolver las falencias existentes en su entorno.

## **Bibliografía**

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, l. C. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. *IESALC-UNESCO*.

Personeria Juridica . (2006). *Modelo Pedagógico Formación por Procesos Autorregulativos*. Barranquilla .

Corporación Universitaria Americana . (2021). *Lineamientos Curiculares* . Barranquilla

CACES. (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas*.

García, R., & Gonzalez, M. (2020). *Percepción sobre la integración de las funciones sustantivas en la Universidad Católica de Cuenca*. La Habana - Cuba .

Corporación Universitaria Americana. (30 de Agosto de 2021). *La investigación en la Americana*. Retrieved 30 de Agosto de 2021 from <https://americana.edu.co/investigacion/la-investigacion-en-la-americana/>

Terán, L. (s/f). Principales retos en la articulación.

Lozano, G. (2006). La articulación entre investigación y docencia en la Universidad de Antioquia. 91-100.

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* , 1-19.

Mindreau, J. (2000). Sistema de Benchmarking de competencias nucleares en universidades. *Universidad Politécnica de Cataluña* , 106-108.

Fabre, G. . (2005). *Las funciones sustantivas de la universidad* .

Rodríguez, A., Jaramillo, M., y Cadena, J. (2020). *Articulación de las Funciones Sustantivas en el Modelo Educativo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*. Manta.

Marín, L. . (2019). *El modelo pedagógico y su articulación con las funciones*.

Zamora, D., & Ortega, M. (2015). Articulación de las funciones sustantivas. *Proceedings T-VI* .

Acosta, M. (2020). Fusión de las funciones sustantivas de la universidad: Investigación con pertinencia social en la docencia universitaria. *Clic*, 11.

▪ **EL CURRÍCULUM EN COLOMBIA: TENSIONES, AVANCES O RETROCESOS.**

Luis Alfredo Gómez Parra  
E-Mail: alfredochinchina@gmail.com  
Equipo Departamental CEID-Manizales  
Colombia

**Resumen.**

Esta ponencia, da cuenta de la revisión teórica sobre el devenir educativo y el desarrollo del currículum en Colombia a partir de las diferentes reformas curriculares implementadas entre la segunda mitad del siglo XX y hasta comienzos del siglo XXI. En tanto, el objetivo es analizar el entramado que define el currículum con base en miradas internacionales, de manera especial los órganos multilaterales de crédito y el rol que juega el Estado en su definición. Asimismo, descubrir las diferentes tensiones entre la autonomía escolar contenida en la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994- y la orientación del MEN plasmada en su política educativa y su incidencia en las prácticas pedagógicas de los maestros. En este sentido, para lograr tal cometido se abordará: \* el marco normativo que regula el currículum en Colombia; \* los tipos de currículum; \* los diferentes elementos o componentes que integran el currículum; \* el currículum en la Ley General de Educación; \* la importancia de la triada Currículum/didáctica/pedagogía. Lo anterior, desde la connotación polisémica de los términos.

**Introducción.**

Según la Revista Educación y Cultura No 122 (2017) expresa, el currículo, desde su aparición en el campo educativo mediante el trabajo de J. Dewey, ha tenido como objeto resolver la pregunta por los propósitos, los contenidos, las metodologías, los recursos y las formas de evaluar la enseñanza en el sistema educativo. Entonces, es importante develar a lo largo del tiempo situaciones espacio-temporal en el entramado generado desde las diferentes teorías se distingue diversas tendencias, perspectivas y posturas frente a la definición del currículo en Colombia. En tal sentido, las reformas educativas ofrecen disímiles posturas en ocasiones opuestas, en ocasiones complementarias o en ocasiones paralelas, las cuales responden a intencionalidades más de orden económico que social en su instauración, por supuesto, afecta la naturalización de las propuestas curriculares en las instituciones escolares. En este orden de ideas, se distingue una marcada acentuación en currículos prediseñados y rígidos que no permiten una real autonomía institucional y mucho menos cumplir con el anhelo de construir currículos contextualizados, en tanto el diseño curricular con énfasis en la formación humana a estado permeado por un



trasegar político-burocrático-legislativo, pero escolarizado e institucionalizado con fines más económicos que sociales.

En este sentido, la respuesta a esa pregunta sobre el currículo, se puede calificar según el tipo de racionalidad predominante así: racionalidad técnico-instrumental, racionalidad práctica interpretativa o racionalidad sociocrítica transformadora. Así las cosas, el currículo descontextualizado ha estado marcado en el contexto educativo por imposiciones con base en miradas internacionales, en asesorías foráneas, provenientes de países extranjeros; proyecto que, con el transcurrir del tiempo y de los grupos hegemónicos de élites en el poder, exigen adiestrar en pruebas tanto institucionales como nacionales e internacionales, se fundamentan en la estandarización; en tanto, es importante revisar qué es lo que ha sucedido con el currículo y la educación colombiana y la forma como se han presentado contrariedades, divergencias y defensas frente a las posturas gubernamentales en este tema en cuanto a las prácticas pedagógicas y curriculares de los maestros. Por ello, el espíritu es resaltar la importancia del currículo en la vida académica más que su definición como concepto, aun que es importante conocer su definición.

### **Referente teórico.**

El currículo por definición se deriva del término currículum de origen latín cursus y etimológicamente significa carrera, curso, lo que está sucediendo u ocurriendo, lo anterior hace al concepto, un término polisémico Según el Diccionario de la Real Academia Española (S/F) expresa, currículo es plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. En tanto, Epistemología (S/F) plantea, currículo es el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. Para Jonhson (1967) esboza, el currículo es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. En tanto, Caswell y Campbell (1935) proponen, todas las experiencias del niño bajo la orientación del profesor.

Al tenor de lo anterior, Gimeno Sacristan dice, currículum es una planeación hecha por las escuelas con objetivos de aprendizaje según las capacidades de los alumnos con el fin de lograr un nivel educativo" es decir, se necesita tener una visión histórica amplia acerca de éste como objeto de estudio y puede ser cambiado y transformado según los intereses humanos. Martha Casarini aborda, currículum es la expresión objetivada de las finalidades y contenidos de la educación que el alumnado debe adquirir y que se plasmará en el aprendizaje" es decir, es un conjunto de conocimientos que se aprende en la escuela con los resultados que se pretenden conseguir. Stenhose suscita, curriculum es un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad para ser traducido en la práctica concreta instruccional" es decir, la planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo pueden ser un marco orientador para los docentes en la práctica escolar, o sea como un proceso de solución de problemas.

Para Pilar Rocha (S/F), el currículo representa un punto clave para la formación disciplinaria e institucional, la importancia de este recurso disciplinar radica en la cantidad de definiciones que subyacen de este término. En este sentido, para Javier Pombo (S/F) Director innovación educativa de la fundación compartir explica quiénes deberían realizar el currículo educativo son las instituciones educativas. Por tanto, Gladys Vargas (S/F) sostiene, en lo concerniente al enfoque del currículo educativo colombiano cabe resaltar su carácter humanitario debido a que el ser humano es considerado como el centro del desarrollo. La construcción de un currículo para la excelencia académica y la formación integral exige que la educación de la ciudadanía se construya del ser para el saber.

Continuando con el argumento, la Ley General de Educación (1994) define, el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Además, el MEN adiciona, es un plan académico formal que incluya las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, en coherencia con el programa de estudios de la disciplina y el grado que se otorga. Incluye metas para el aprendizaje de los estudiantes (habilidades, conocimientos y actitudes); contenido (los temas en los cuales se integran las experiencias de aprendizaje); secuencia (el orden en que se presentan los conceptos); recursos educativos (materiales y entornos); y evaluación (métodos utilizados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes como resultado de estas experiencias).

El currículo en Colombia, se encuentra orientado por diferentes niveles de articulación, a saber: Metacurrículo integrado por el marco legal (Ley 115 de 1994 y Decreto 1860 de 1993), como también por el pseudo currículo instaurado por el MEN como es la Política Educativa mediante los referentes de calidad que establecen e imponen un currículo; el Mesocurrículo integrado por las Instituciones Educativas – IE-, responsables de diseñar el currículo para sus respectivas instituciones en el marco de la autonomía escolar; el Macrocurrículo contenido en el Proyecto Educativo Institucional –PEI-, microcurrículo integrado por el Plan de Estudios, estos elementos se abordan en las siguientes líneas.

### **El marco normativo que regula el currículum en Colombia.**

En Colombia la Constitución Política de Colombia -CPC- establece en el artículo 67º la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura colectiva. Si bien es cierto, aparece en el Título II de los derechos, las garantías y los deberes, se consagra en el Capítulo 2 de los derechos sociales, económicos y culturales y no en el Capítulo 1 de los derechos fundamentales como debería ser en un Estado que se denomina social y de derecho. La anterior afirmación, se constata con la garantía de derechos para los niños que

aparecen en el artículo 44º como derechos sociales, económicos y culturales y no como la garantía de un derecho fundamental.

La reglamentación del artículo 67º de la CPC se materializó a través de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (fines de la educación, objetivos para cada nivel y ciclo de la educación formal, etc.). Decreto 1860 de 1994 (reglamentó la Ley 115 en aspectos pedagógicos generales, PEI, criterios para la elaboración del currículo, etc.). Lineamientos curriculares para las áreas básicas (1995 - 1998): lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanía. Resolución 2343 de 1996 (indicadores de logro por conjunto de grados). Estándares básicos de competencias en diferentes áreas (2003 -2006). Decreto 1290 de 2009 (deroga el decreto 0230 en lo referente a la evaluación y promoción de los estudiantes).

### **El currículum en la Ley General de Educación.**

Hasta este momento, la política educativa había integrado diferentes conceptos respecto al diseño curricular en la educación formal organizada en Colombia con la Ley 115 de 1994, en tres niveles iniciales, a saber: Educación Preescolar, Básica y Media. La educación Preescolar comprende tres grados (prejardín, jardín y transición), aunque el estado establece mínimo uno obligatorio. El nivel de básica, compuesto de nueve grados (1º a 9º), considerados obligatorios en el artículo 19 de la misma ley, de los cuales los primeros cinco (1º a 5º) hacen parte del ciclo de primaria, y los otros cuatro (6º a 9º) hacen parte del ciclo de secundaria, mientras que la educación media se compone de dos grados (10º a 11º), y tienen orientación vocacional.

El MEN excediendo sus funciones e interpretando erróneamente el artículo 78º y 148º de la Ley 115 del 1994 impone los referentes de calidad a través de los documentos de lineamientos curriculares y publica en 1996 la Resolución 2343, primer ejercicio de estandarización de los aprendizajes, donde se definieron los logros e Indicadores de logros por conjunto de grados en cada una de las áreas obligatorias y fundamentales del currículo. Este primer referente les decía a los maestros que enseñar, de manera que sus programas respondieran a estos propósitos. Es así como en el artículo 10º, establecen los indicadores de logros por conjuntos de grado de los diferentes niveles educativos: a. Conjunto de los grados del nivel preescolar. b. Conjunto de los grados 1º, 2º y 3º. c. Conjunto de los grados 4º, 5º y 6º. d. Conjunto de los grados 7º, 8º, y 9º. e. Conjunto de los grados 10 y 11.

En el mismo sentido, el artículo 3º estos constituye orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de educación. Además, aportan desde la misma resolución elementos conceptuales para constituir el currículo común de todas las instituciones educativas mediante diferentes tipos de elementos conceptuales: Teóricos (supuestos teóricos del área). Pedagógicos (concepción de enseñanza – aprendizaje, estrategias de enseñanza aprendizaje pertinentes según el modelo curricular, etc.). Curriculares (conceptos

sobre desarrollo curricular, relación currículo – PEI, los procesos en los que se debe fundamentar el plan de estudios de cada área). Como mecanismo de regular y controlar el currículo.

En términos curriculares Ley 115 de 1994, materializa y define los principios generales del currículo puntualmente (artículo 76º) en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, creación de opciones para elección de los alumnos e introducción de adecuaciones según condiciones regionales o locales –contexto- y el (artículo 77º) establece la autonomía escolar a las instituciones para estructurar y diseñar el mismo. El Decreto 1860 de 1993, Artículo 33º determina los criterios para su elaboración. Dicha autonomía se ejerce a través de un proceso secuencial y sistemático que comprende la conformación de una comunidad pedagógica investigadora y constructora del currículo, el diseño, desarrollo, seguimiento, evaluación y retroalimentación del mismo y su adopción como parte del PEI. No obstante como mínimo debe considerar y contener: Fines de la educación (artículo 5º), niveles de educación (artículo 11º), Objetivos comunes de todos los niveles (artículo 13º), enseñanzas obligatorias (artículo 14º), Objetivos específicos por cada nivel (artículo 16º - 22º), Áreas obligatorias y fundamentales (artículo 23º), lo anterior enmarcado en la Autonomía escolar (artículo 77º) y un funcionamiento impecable del Gobierno escolar (artículo 142º).

Al tenor de la autonomía escolar se diseña la contextualización y pertinencia de dicho Proyecto Educativo Institucional –PEI-, para responder a las necesidades del contexto y características propias del medio sociocultural donde se apliquen, plasmado en el (artículo 73º) de la misma ley, otorga a los establecimientos educativos autonomía para concertar con la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Con el fin de lograr la formación integral del educando y responda a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

El Decreto 1860 de 1993, Artículo 14º esboza los contenidos del mismo, así como sus componentes: Fundamentación Principios, fines, políticas Administrativo Planta docente, administrativa y directiva, necesidades de infraestructura Pedagógico y curricular Modelo pedagógico, tipo de currículo, sus elementos, plan de estudios Comunitario Relación de la IE con el entorno. Proyectos ambientales, educativos, sociales. El artículo 38º identifica los contenidos, temas y problemas de cada asignatura, haciendo un énfasis especial en el desarrollo de unidades temáticas. Para el MEN (2006) el PEI define los énfasis especiales en planes y programas de la institución particulares para cada comunidad educativa y orienta la forma como se planifican, desarrollan y valoran sus propósitos educativos, los cuales a su vez se insertan en el proyecto de Nación, tal como lo exige nuestra Constitución Política.

Como elemento fundante del PEI se encuentra el plan de estudio (artículo 79º) define como, esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas (artículo 23º), que forman parte del

currículo de los establecimientos educativos, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional. El Decreto 1860 de 1993, artículo 38º relaciona las diferentes áreas (artículo 34º) Ciencias naturales y educación ambiental Humanidades (lengua castellana e idiomas extranjeros) Matemáticas Ciencias sociales (historia, geografía, constitución política y democracia) Tecnología e informática Educación artística Educación ética y valores humanos Educación física, recreación y deportes, con las asignaturas (artículo 35º), los proyectos pedagógicos (artículo 36º), además enuncia otros aspectos a contener.

Otra manera de imponer un currículo único y estandarizado desde el Estado el MEN (2005) consolida y publica los estándares de competencias que integra tres componentes conceptuales: Estándares, asociados a la unificación y modelo de un proceso o fenómeno; Básicos, entendidos como lo esencial o fundamental que debe contener; y Competencias, que da cuenta del modelo pedagógico sobre los cuales está pensado el sistema educativo, comprendido como un saber hacer. como criterios, parámetros claros y públicos que permiten: -Conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, y establecer el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en contexto en cada una de las áreas y niveles, a lo largo de su paso por la educación básica y media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) y el nivel de calidad que se aspira alcanzar. En este sentido, el MEN (2006) sostiene, los estándares están fundamentados en los lineamientos curriculares, pero son más precisos, son para cada área y se agrupan en grupos de grados de manera que las instituciones escolares cuenten con una información común para formular sus planes de estudio y adiciona - Juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad.

Así las cosas, los estándares responden a una necesidad de medición, que viene a ser principio de la concepción de la calidad implícita en la política educativa colombiana a lo que Torres (2011) define como Macdonización de la educación, quiere decir, que deben ser el indicador de medida de la evaluación para saber qué tan lejos o cerca estamos frente a una convención de educación de calidad definida desde fuera de la institución educativa. En tanto que las competencias para Niño y Gama (2014) hacen parte de un sistema de globalización, relacionadas con los campos ideológico, económico, social, político y cultural.

Estamos hablando, de un principio ideológico vinculado al desarrollo de las políticas educativas propuestas desde la perspectiva de la estandarización y la uniformidad, con lo cual, para Niño y Gama (2014), también se estandarizan costumbres, valores educativos y demás sistemas culturales que tiene injerencia directa en la vida personal y colectiva de los sujetos y de los países.

El MEN (2002) venía ambientando la publicación de ellos, afirmando que, -Son el punto de partida para que las instituciones escolares definan su propio marco de trabajo curricular. -Aseguran que todas las escuelas ofrezcan educación similar y de

alta calidad, lo que permite la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes. -Permiten especificar requisitos para la promoción a niveles y grados siguientes, así como para la graduación al finalizar la educación básica o media. - Contribuyen al diseño de pruebas de logros académicos estandarizadas y comparables (evaluaciones internas y externas). -Son la base para diseñar estrategias y programas de formación y capacitación de docentes. Así, los estándares responden a una necesidad de medición, que viene a ser principio de la concepción de la calidad implícita en la política educativa colombiana definida desde fuera de la institución educativa como necesidad que tiene el estado moderno de intereses en supervisar y controlar, dando respuesta directa el mundo al sector laboral buscando que el individuo pueda adaptarse a un mundo difícil, pero especialmente a las dinámicas económicas propuestas en las relaciones con el mercado.

Continuando el Estado en su pretensión de controlar el currículo, pública el conjunto de competencias, para Niño y Gama (2014) sostienen, el sistema de competencias se constituye en la columna vertebral del diseño curricular, producto de los efectos de la Globalización del sistema educativo. Para ello, el Ministerio de Educación definió un conjunto de competencias estandarizadas por conjunto de grados para orientar la enseñanza en los mismos, lo cuales deben ser referente para la planeación, desarrollo y evaluación de los procesos pedagógicos en el aula. (Vasco 2006, citado por MEN, 2005) define, conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Se clasifica en: Saber hacer: destrezas Procesos sicomotores Contenidos procedimentales Estrategias metodológicas Contexto Saber conocer: conocimiento Saber ser: actitudes, valores, creencias Procesos socioafectivos Contenidos actitudinales Estrategias motivacionales Procesos cognitivos Contenidos conceptuales Estrategias cognitivas

En el mismo sentido el ICFCES y MEN (1998), citados por (Sánchez, Carlos; 2000) conceptúa sobre las competencias básicas del sistema escolar: Competencia comunicativa Capacidad que tiene un hablante-escritor para comunicarse de manera eficaz en varios contextos. Competencia interpretativa Capacidad para encontrar el sentido de un texto, problema, mapa... Competencia argumentativa Capacidad para articular las teorías en la demostración temática, sustentar una conclusión, establecer relaciones causales, etc. Competencia propositiva Capacidad para generar hipótesis, establecer generalización, proponer alternativas de solución a conflictos sociales. Competencia poética, Competencia literaria, Competencia enciclopédica, Competencia pragmática textual, Competencia semántica, Competencia gramatical o sintáctica, Competencia Comunicativa.

Existe un propósito de alinear la planeación de los programas escolares con estos referentes curriculares y con la evaluación que realizan los organismos nacionales e internacionales. En estos términos, alineado con la visión de Del Rey (2012), la formación por competencias centra su enfoque de formación en el principio de competitividad distinto de la formación para la vida, mediada por la convivencia

respetuosa y la participación, importante especialmente para contextos como el de Colombia donde el conflicto ha estado presente en la historia reciente y ha incido en los modos de vida y la escuela.

Por todo lo anterior, puede concluirse que Colombia ha definido un sistema de Competencias estandarizadas para el diseño de los programas de las áreas fundamentales, que al tiempo determinan la evaluación externa de los estudiantes, por lo cual, se ha construido un enfoque de calidad desde la medición de esas competencias estandarizadas, vertebral en el sistema educativo.

Este enfoque de la evaluación ha tenido mayor desarrollo en la política educativa de calidad, por ser considerado mecanismo de medición de la misma calidad educativa del país en todos los niveles, a partir de la creación del ICFES, Organismo Gubernamental colombiano que tiene la misión garantizar un sistema de evaluación del sistema educativo en sus diferentes niveles, además de la promoción de estudios que favorezcan la calidad de la educación; en esta materia, fue estimado esta perspectiva de la evaluación como la base del mejoramiento de la calidad y de los aprendizajes.

Esta perspectiva ha adquirido mayor desarrollo, especialmente con la implementación de la estandarización del sistema educativo, por lo que el decreto 1290 de 2009, establece que son los mismos estándares de competencias el fundamento para el diseño de estas evaluaciones censales, que tienen como propósito clave la medición de la calidad en las áreas definidas como fundamentales por el organismo evaluador. Para el caso de la básica primaria, se evalúan a los estudiantes de los grados 3 y 5, especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas.

El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realiza pruebas censales saber y pruebas PISA, realizadas por la OCDE con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos.

### **La importancia de la triada Currículum/didáctica/pedagogía.**

Si el currículo es un término polisémico por naturaleza, la definición de didáctica y pedagogía sí que lo son, recordemos una breve definición de currículo. Según el Diccionario de la Real Academia Española currículo es plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. Según Epistemología, currículo es el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo y concluye la Revista Educación y Cultura No 122 (2017), el currículo es, entonces, un asunto de la comunidad profesional de los pedagogos y un espacio para el ejercicio de su creatividad y autonomía.

**Ahora bien**, la didáctica es una disciplina que se inserta en el ámbito pedagógico. Según el Diccionario de la Lengua Española el término “didáctica” (Del gr. didaktiké, de didásko, enseñar) presenta cuatro acepciones: el gr. (διδακτικός). 1. Adj. Pertenciente o relativo a la enseñanza. 2. Adj. Propio, adecuado para enseñar o instruir. 3. Adj. Pertenciente o relativo a la didáctica. Apl. a pers., u. t. c. s. 4. f. Arte de enseñar. En el avance de la vigésima tercera edición se suprime la cuarta acepción. Para Sanjuáni (1979) expresa, la didáctica es la ciencia de la enseñanza y del aprendizaje. La enseñanza, en sentido pedagógico, es la acción de transmitir conocimientos y de estimular al alumno para que los adquiera. El aprendizaje es la adquisición de conocimientos.

Entonces, ¿Qué es la pedagogía?. Según Vasco, C. (s/f) afirma, la pedagogía es un saber teórico –práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan en su quehacer. Bedoya, I & Gómez, M. (1995) sostiene, Este es un saber elaborado y operacionalizado por los maestros como agentes participantes en el proceso pedagógico y que tiene como objeto central la reflexión sobre la práctica pedagógica...está constituido por los diferentes modos que adopta la mediación de la mediación social y se concreta en la práctica pedagógica institucional.

En la versión de Díaz (1993) plantea, la pedagogía como campo abierto y flexible abarca las teorías y experiencias de enseñanza orientados explícitamente por algún concepto de las ciencias de la educación (sociología de la educación, psicología de la educación, comunicación educativa, antropología de la educación). La pedagogía como disciplina (Zuluaga, 1987 o 1999) tiene como propósito conceptualizar, aplicar y experimentar lo referente a la enseñanza en la perspectiva de la formación, la autonomía epistemológica de la pedagógica y el reconocimiento del maestro como un intelectual. Y se finaliza con Flórez R, (2005). Escribe la obra titulada Pedagogía del Conocimiento que se constituye en un aporte contemporáneo de sistematización de la pedagogía, en la que expresa: La Pedagogía es una disciplina que estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser racional autoconsciente y libre.

En tanto, la Revista Educación y Cultura No 122 (2017) Ubica al currículo en el campo pedagógico en la manera como los maestros y las instituciones organizan sus actividades para cumplir los fines de la educación, con los criterios por los cuales seleccionan lo que se va enseñar y cómo hacerlo, con las relaciones que se establecen con la cultura local y las necesidades sociales en las que están inmersas las escuelas. Se puede afirmar que existe una estrecha relación entre los desarrollos de la pedagogía y la puesta en marcha del diseño curricular.

En este orden de ideas, abordemos algunas reflexiones al respecto, compiladas por María del Pilar Rocha González, Análida Pérez Cardona y Alexander Javier Montes Miranda en el siguiente sentido: el currículo ha pasado de ser una concepción a un



concepto en el mundo académico, varios autores confluyen en que el currículo no se define, se interpreta. Todo radica en la apropiación que se haga de éste recurso en las prácticas, pues el currículo en gran medida representa un conglomerado de ideas y saberes. George Posner (1998), hace énfasis en cada una de las modalidades de currículo que existen, exactamente las denomina como: Alcance y secuencia, Programa de estudios, Esquema de contenido y Estándares.

Sin embargo, el currículo independientemente de cómo se le denomine va dirigido a un solo objetivo que es el aprendizaje y el crecimiento educativo. Ya que cuando se crea un currículo en un claustro educativo o institución se debe pensar en las necesidades de todos los participantes, es decir directivos, docentes, estudiantes y padres o acudientes. Porque el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana.

Para Grundy (1992), sino que el currículo debe ser una tarea conjunta entre academia y comunidad educativa, teniendo en cuenta que en las prácticas educativas, se tiende a relegar el currículo a un elemento de oficina que se archiva olvidando la importancia de éste para la formación social y cultural. Toda comunidad, centro o institución educativa, debe contar con un plan, un plan que permita recoger todas las necesidades académicas, intelectuales y por supuesto reflexivas que den pie a un ambiente educativo más apropiado.

Posner (1998) sugiere que, para llegar a una adecuada formación del currículo es necesario hacerse a un eclecticismo reflexivo, y hace la salvedad utilizando el apelativo de reflexivo, pues un eclecticismo a secas podría conducirnos al riesgo de caer en la dispersión, es decir querer saberlo todo pero al final no saber nada. Por esta razón Posner afirma, lo que necesitan comprender quienes toman las decisiones de un currículo es la amplia variedad de alternativas curriculares. Para evitar caer en la trampa del «bote de basura» del eclecticismo, ellos deberán entender los dilemas que implica cada decisión curricular, así como estar dispuestos a exhibir las suposiciones tacitas detrás de cada alternativa.

No cabe duda que un currículo bien planteado, es clave para el crecimiento de los procesos educativos, no importa porque clase de currículo se opte siempre y cuando este atienda las necesidades de la comunidad educativa, pero sobre todo las de estudiantes y docentes, pues el docente como formador y el estudiante como sujeto a formar, necesitan estar en total concordancia en relación con los temas y demás objetivos propuestos en los planes educativos.

La importancia de un currículo en un sistema educativo es que exista un proceso, y que los objetivos propuestos logren los resultados esperados en el aprendizaje. De ahí surgen los cinco currículos concurrentes que menciona Posner (1998): el oficial que es el que determina la institución o claustro educativo que se basa en esquemas y cuadros. El operativo que es el que imparte el maestro con sus propios saberes, y que con su práctica y experiencia vierte saberes nuevos al estudiante en el aula. El oculto

que se puede determinar como el contestatario que impugna ideologías y saberes que no están considerados por el currículo oficial. Es nulo que se dedica reflexionar sobre las materias que no se enseñan dentro de una institución y el adicional que surge de un complemento hecho por el docente cuando por algún motivo el currículo oficial omite o no ve necesario incluir algunas disciplinas dentro de sus objetivos.

En muchas ocasiones el docente se inclina por utilizar los currículos que están fuera de lo oficial, por supuesto es de aclarar que esto no es negativo, de hecho puede ser bastante positivo si se tienen en cuenta que muchas veces los estudiantes pueden aprender más de las lecciones espontáneas de los docentes más que las que están en el programa oficial. Sin embargo cuando está situación se presenta muy seguido quiere decir que los currículos de las instituciones rara vez se realizan de forma consensuada como es lo indicado.

Shirley Grundy (1992) opina, más que observar el currículo como un producto, es necesario observar a quienes lo construyen, dado a que los objetivos de una práctica curricular deben funcionar en pro a la condición humana. Por este motivo Grundy afirma, pensar en el currículo es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones, cada actor desde su rol resulta bastante enriquecedor seguir el proceso en la elaboración de un currículo para tener una plena seguridad de lo que enseña y lo que puede enseñar.

Lawrence Stenhouse (1970) afirma, sería una construcción conjunta que pueda ser valorada y llegado el caso criticada, pues no siempre en el diseño curricular se toman buenas decisiones y el docente que tiene gran autoridad no sólo por pertenecer a la comunidad educativa sino por tener los saberes, son los que más deberían estar al tanto de estos procesos que se toman en las instituciones. Así las cosas, el docente puede participar del proceso en un currículo y dar opinión de este, ya que las aulas no pueden mejorar sino mediante la acción de los profesores o sean dóciles agentes.”

Gimeno Sacristán (1988) es enfático al decir que cada definición que surge del currículo sólo pretende mostrar una verdad perpetua, y por lo tanto se contradicen o se pone en contraposición con otras definiciones. Aun sabiendo que el verdadero sentido está en el proceder de estos objetivos institucionales, no hay una definición válida mientras el sistema educativo no funcione en su totalidad. En este sentido, Sacristán es reiterativo al afirmar, el currículo es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes.

Es menester relacionar el currículo, como una dimensión asociada a las políticas de calidad de la educación en Colombia, es importante reconocer la apuesta de Tyler (2011), para quien el currículo es una necesidad de respuesta a los mecanismos de producción. Lo que implica un vínculo especial entre política educativa y dinámicas económicas y empresariales, entendido en virtud de uno de los enfoques de calidad propuestos por Montes (2013). Por otro lado, Díaz (2012) analiza la concepción del currículo asociada al plan de estudios. No obstante para Tadeo da Silva (1999), en la

construcción de este campo es preciso vincular procesos de carácter social ligadas a la generación de desigualdades, como raza, sexo, género y minorías. Mientras que para Johnson (1967), el currículo se refiere a la serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr.

Con base en el anterior panorama que refleja una situación de serias deficiencias en las políticas de evaluación educativa en Colombia y su impacto en la calidad de la enseñanza en las aulas, y por otra parte, debido a la existencia de pocos estudios que profundicen en esta problemática. En este sentido urge definir la relación que existe entre los resultados de las evaluaciones externas de los aprendizajes de los estudiantes con las políticas de orientación curricular en la educación en Colombia y describir el desarrollo y propósitos que ha tenido la política de desarrollo curricular en Colombia. Se evidencia y destaca la comprensión de una política de calidad educativa generada a partir de un proceso cíclico, donde el currículo y la evaluación giran alrededor de los estándares de competencias, así como también se hacen visibles deficiencias estructurales y con poco progreso a nivel de resultados de evaluaciones en las escuelas, lo que implica la necesidad de mayores esfuerzos en esta materia, desde la construcción de la política educativa nacional y las reflexiones y planes institucionales.

Son evidentes las brechas significativas en el acceso y la calidad de la educación: los índices de Calidad educativa es bajo, y las evaluaciones nacionales e internacionales indican que los estudiantes colombianos no reciben una educación de la misma calidad que sus pares en los demás países miembros de la OCDE. Muy a pesar de la injerencia cada día más creciente de está en el diseño de la política educativa en Colombia. Según la OCDE (2016), recomienda cambios significativos en la política en los aspectos del currículo y todo el sistema de gestión escolar.

Frente a esta diversidad de visiones, Montes (2013) reconoce tres enfoques desde los cuales la investigación ha definido el concepto de calidad, el primero vinculado con las prácticas de mercado y la satisfacción del cliente, como una manera de aplicar en el contexto educativo las comprensiones del sector industrial, privilegiando indicadores de cobertura, efectividad y eficiencia, este enfoque es visible en los estudios de Municio (2000) y Barrios (2011).

El segundo enfoque señalado en Montes (2013), se posiciona en la relación de la política y la economía, de manera que es prioridad el análisis de costo beneficio a propósito de las decisiones políticas. En tercer lugar, se evidencia un enfoque que relaciona la calidad de la educación con el cumplimiento de los fines educativos definidos al interior de la propia dinámica educativa, tal como se señala en los estudios de De Miguel (1997), Buendía y otros (2000), Beresaluce (2008) y Pérez (2002).

Al respecto, es preciso señalar que el desarrollo de la política educativa colombiana en el ciclo básico pueden resumirse en un proceso cíclico que integra tres componentes, a saber: la evaluación, el currículo estandarizado y las prácticas pedagógicas. Aquí se

analizó el segundo de esos componentes, con la tesis de que la estandarización es una respuesta al campo de podereconómico externo de la escuela, y su interés por universalizar los aprendizajes de los estudiantes, alineado con las tensiones ideológicas entre el neoliberalismo y neoconservadurismo. En primer lugar, es importante fijar la atención a la tensión señalada anteriormente, desde la perspectiva de Apple (2001) consiste en la lucha de la oposición de los valores del mercado con las ideologías conservadoras que apelan a principios tradicionales.

Lo anterior, ha ido generando mayor número de detalle al maestro de lo que debe enseñar, poniendo en manos del estado la definición de los saberes y metodologías propios de un diseño curricular que dejaba mayor número de decisiones en el maestro y la comunidad educativa, este rol protagónico del estado es denominado por Apple (2001) entendido como una visión opuesta entre nosotros y ellos. Los primeros son representantes de las élites que garantizan la ley y el orden, y los segundos se refieren a personas improductivas, los otros que no aportan, las poblaciones minoritarias, los pobres. Traducido al campo educativo como quienes reciben, la educación definida por estas élites educativas, políticas y económicas.

### **Conclusiones.**

De acuerdo al marco legal colombiano, las normas que definen, regulan y dan pautas para el diseño del currículo de los establecimientos educativos del país son: la ley 115 de 1994, el decreto 1860 de 1994, la resolución 2343 de 1996 y el decreto 1290 de 2009. En todas ellas se parte del hecho de que el principal responsable de la política educativa en el país es el Estado, y en este sentido, los docentes deben adaptar los contenidos a los contextos y enseñar a los estudiantes a partir de unos currículos ya establecidos. Por tanto, Fecode no tiene participación alguna en la construcción de éstos, y mucho menos en los planes y programas que se imparte en las instituciones educativas. Esta es función del Ministerio de Educación Nacional. Así se demuestra, una vez más, que la Federación no es “un monopolio educativo”.

A partir de lo anterior, puede interpretarse la creciente influencia ideológica de los modelos económicos en el interior de los sistemas educativos, se trata de una determinación desde el lenguaje hasta los procesos, a los que Díaz (2010), define como la homologación del lenguaje economicista y mercantil de la empresa privada en el discurso de la educación. De esta manera, el concepto de estandarización en el marco de la calidad industrializada tiene que ver con la producción de resultados homogéneos, en esta medida, para Apple (2001) este proceso hace parte del proyecto más amplio de cuyo objetivo es satisfacer las demandas de la economía.

Para diseñar un currículo primero de debe revisar si el diseño curricular es acorde a las necesidades educativas de los docentes y los educandos y lo segundo si los jóvenes logran incrementar su aprendizaje y los docentes consiguen afianzar sus prácticas educativas. De esta manera se podría llegar a materializar lo que ambiciona un currículo cuando se establece en un plan de estudios. En tanto, se requiere alfabetización para la comunidad educativa, entre más conocimiento se obtenga sobre estas concepciones como currículo y planes de estudio más oportunidad tiene el nivel

educativo de surgir más como un concepto como una acción de la cual dependen muchas cosas, como la formación y el aprendizaje, para que el currículo pase de ser un instrumento a todo un accionar del aprendizaje y la educación.

Finalizando, Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga (2017) afirman que, el currículo como formación humana se ha caracterizado en Colombia, por un trasegar político-burocrático-legislativo que lo ha marcado en el contexto educativo, gracias a su imposición, descontextualizado, pero escolarizado e institucionalizado con fines económicos y sociales, con base en miradas internacionales, en asesorías foráneas, provenientes de países extranjeros. Para la Revista Educación y Cultura No 122 (2017), el currículo como acontecimiento complejo, pertenece al campo intelectual de la pedagogía por tener una estrecha relación con los saberes y las prácticas de los maestros, con los contextos y la cultura, en el ejercicio de la autonomía institucional y la creatividad.

## **Referencias.**

Ministerio de Educación Nacional. Documentos varios.

Beltrán, Gladys Vargas. ¿Qué tiene el sistema formativo de Colombia que no tiene el de México? El anterior artículo es tomado de la web Compartir Palabra Maestra. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/articulos-informativo...>

González Barranco, Marleidis. Concepto de pedagogía y teorías del aprendizaje significativo *¿qué es la pedagogía?* autores y planteamientos teóricos vinculados con la pedagogía y el aprendizaje significativo. Universidad de Santander. Teoría de la pedagogía. 2019

Hernández Fernández, Antonio. Universidad de Jaén. Didáctica general (2010-2011).

Montes Miranda, Alexander Javier. Desarrollo del currículo en educación básica en Colombia (1994- 2017). Revista Internacional de Ciencia. Universitam No. 1, Volumen No. 1, Enero 2019.

Pineda Rodríguez, Y. y Loaiza Zuluaga, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 150-167.

República de Colombia. Ley general de educación. Bogotá: El Pensador, 1999. 367 p. SÁNCHEZ, Carlos. Desarrollo de competencias y aprendizaje significativo. Bogotá: Libros y libros, 2000. VASCO, Carlos Eduardo. Introducción a los estándares básicos de calidad para la educación. Bogotá: Ascofade, 2006.

Revista Educación y Cultura. Currículo crítico o currículo estandarizado, Un debate necesario. Publicación del Centro de Estudios e Investigaciones docentes CEID de la Federación Colombiana de trabajadores de la educación FECODE. No 122, octubre de 2017.

Rocha González, María del Pilar. El currículo en el mundo académico y educativo. 1º Concurso de Artículos Grupo Geard.

- **DE PREESCOLAR AL GRADO PRIMERO Y DEL GRADO PRIMERO A SEGUNDO: UNA EXPERIENCIA DE TRANSICIÓN CONTADA POR 4 NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ASAMBLEA DEPARTAMENTAL, SECCIÓN LEÓN DE GREIFF.**

Verónica Marcela Córdoba Ramírez

E-Mail: veritom8@gmail.com

Instituto Tecnológico Metropolitano Medellín, Colombia

## **Resumen**

El presente proyecto de investigación recoge el análisis cualitativo de la experiencia de transición de 3 niños cuyas edades oscilan entre los 5 y los 7 años, pertenecientes a la institución educativa Asamblea Departamental de la ciudad de Medellín; mostrando de manera analítica las acciones que marcaron la continuidad, progresión y la diferenciación en su proceso escolar, partiendo del relato y tomando como referente la experiencia lingüística que precede la acción.

Las categorías principales de la investigación estuvieron enfocadas en la experiencia desde los aportes de Carlos Skliar (2012) y Jorge Larrosa (2006), la articulación desde María Victoria Peralta (2006), desde esta concepción, se propuso una reflexión y la posibilidad de demostrar que la experiencia tiene mucho que aportar en el campo educativo.

La investigación recurre al método hermenéutico acotado al fenomenológico, mediante los círculos de diálogo, las entrevistas flexibles y las técnicas interactivas, respetando en todo momento los ritmos cada niño y las características particulares de cada uno de ellos.

**Palabras clave:** Transiciones, Experiencia, progresión, diferenciación y continuidad

## **Introducción**

Las transiciones en el ámbito educativo ocurren desde la educación inicial y hasta los diferentes grados del ciclo educativo, en este sentido, el Decreto 1075 de 2015 propone una serie de lineamientos que dan orientación a las diferentes instituciones educativas con la intención de promover experiencias de tránsito armonioso, aportando a mantener la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas y favoreciendo los procesos de aprendizaje alcanzables para los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación se centró en la comprensión de la experiencia de transición desde la voz de tres niños en diferentes etapas de su ciclo de educación, uno de ellos en el paso de preescolar a primero, y dos de estos de primero a segundo.

Las transiciones escolares son definidas por Peralta (2006) como “el proceso intermedio que transcurre entre un estado definido social y culturalmente como “inicial” (Peralta, 2006, p.4) y que se supone que hay que superar, por otro, que hay que alcanzar”; sin embargo, en dicho proceso también ocurren diferentes eventos, internos y externos que podrían incidir en lo que Peralta plantea como subprocesos de la transición, relacionados estos, con la continuidad, la progresión y la diferenciación, así que, “distinguir estos subprocesos puede ser un aspecto importante, ya que cada uno juega un rol en el paso al nuevo estado, uno da estabilidad, otro complejiza lo aprendido y otro ofrece cambios a lograr” (Peralta, 2006, p. 4)

Para analizar el significado que estos niños le dieron a su proceso de transición, en lo metodológico se acude al modelo comprensivo con un método hermenéutico, acotado en lo fenomenológico; este método al ser de carácter comprensivo es también cualitativo. En este sentido, los círculos de diálogo, las entrevistas, las técnicas interactivas aportaron la información para realizar un registro riguroso las bitácoras, además del proceso de transcripciones detallado, con el cual se realizó el análisis y la triangulación de las diferentes herramientas aplicadas con la teoría propuesta en la investigación, para acercarse a las conclusiones e identificar en estos relatos los procesos que marcaron la continuidad, la progresión y la diferenciación en su experiencia de transición, en el paso de preescolar a primero y del grado primero a segundo; esto permitió evaluar los resultados, ampliando la teoría acerca de la importancia y la comprensión de las transiciones en las instituciones educativas. Cabe señalar que el trabajo tuvo un ritmo distinto al tener que llevarse a cabo de manera virtual, derivado esto de la situación de salud pública a nivel mundial ocasionado por el virus de la COVID 19. Esto representó la necesidad de acudir a estrategias como envió de materiales a las casas de los niños y repetir algunos encuentros virtuales, en tanto las condiciones de comunicación con los niños no eran tan fluidas.

A lo largo de este trabajo se podrán encontrar los tópicos que se desarrollaron en la investigación. En el capítulo 1, se describe el problema de la investigación y marca la ruta a seguir para comprender la experiencia de transición de los niños de la institución educativa Asamblea Departamental. En el capítulo 2 se describen los elementos conceptuales que posibilitan la comprensión del tema central de transiciones escolares, así como los antecedentes que brindan un contexto local e institucional, desde la teoría de las transiciones durante el último siglo; en el capítulo 3 se detalla el faro metodológico bajo el cual se realiza la investigación, además de la metodología empleada en el estudio, describiendo las estrategias, técnicas e instrumentos, así como las categorías de análisis que se definieron. Por último, las consideraciones éticas donde se exponen el marco normativo que cobija a los niños,

los consentimientos informados tanto de sus padres o cuidadores y los de ellos mismo. En el capítulo 4 se ilustran los resultados y el análisis de los datos obtenidos de las técnicas y herramientas utilizadas para obtener los datos, cotejándolos con el significado de experiencia de transición, los elementos que dieron la continuidad, la progresión y la diferenciación, esto se llevó a cabo a través de la triangulación de la información contrastada con el marco teórico. Finalmente, se hace referencia a las conclusiones con las apreciaciones de cierre, teniendo en cuenta los hallazgos del estudio. El capítulo 5, por su parte, presenta el análisis de resultados, exponiendo la información derivada de las técnicas y herramientas utilizadas para obtener los datos, cotejándolos con el significado de experiencia de transición, los elementos que dieron la continuidad, la progresión y la diferenciación, esto se llevó a cabo a través de la triangulación de la información contrastada con el marco teórico. Finalmente, se hace referencia a las conclusiones con las apreciaciones de cierre, teniendo en cuenta los hallazgos del estudio.

### Planteamiento del problema

En la Institución Educativa Asamblea Departamental Sección escuela León De Greiff, al observar el paso de los niños del grado preescolar al grado primero, se han evidenciado algunos cambios que se manifiestan en conductas disruptivas que afectan el relacionamiento con sus pares y su estado emocional, evidenciando tristeza, llanto, apatía y desinterés por las actividades escolares, traduciéndose en bajo rendimiento académico en la realización de tareas escolares, lo que en algunos casos, es relacionado por las docentes con la presencia de dificultades en el aprendizaje o irregularidades en los procesos del grado anterior, aducida por afirmaciones como “en el grado anterior no se les enseñó nada”, evidenciando, desarticulación entre ambos grados evidenciándolo en la falta de comunicación, dificultando los procesos de empalme entre los docentes que benefician los procesos de aprendizaje de los niños y provocando muchas veces la deserción que se presenta en el grado primero en la institución educativa.

Dichos sucesos, tienen que ver, entre otros motivos con “los cambios que hacen los niños de un lugar o fase de la educación a otro a través del tiempo y que representan desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo haciendo del proceso algo intenso y con demandas crecientes. (Correa, 2009): desafíos que incluyen “no solo al niño sino a su entorno familias y las instituciones educativas por las que se transita” OEA 2006. (Organización de los Estados Americanos, Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI) & Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura (DDHEC), 2009)

Estos desafíos, han sido visibilizados por entes nacionales, como El ministerio de educación Nacional, y las diferentes secretarías de educación, que han logrado retomar los acontecimientos internacionales para considerar las transiciones y favorecerlas en el ámbito educativo. Uno de los primeros sucesos internacionales que dio pie a la configuración de la ley 1804 de 2006, por la cual se establece la política de



estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones, fue el congreso realizado por la OEA en el año 2009, que permitió conocer diversos aspectos en torno a las transiciones en primera infancia, entre otros: los fundamentos y bases científicas de diversas disciplinas sobre las transiciones, su abordaje en Latinoamérica, el Caribe y en algunos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE; el sistema de atención y educación a niños de cero a ocho años y su relación con las transiciones en 26 países; la formación y capacitación docente, su incorporación de prácticas vinculadas a las transiciones en su quehacer, y la participación de los padres de familia, por ser esta un elemento clave en políticas y programas que favorecen las transiciones. (OEA, 2009) (Organización de los Estados Americanos, Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI) & Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura (DDHEC), 2009)

Como eco del congreso, se comenzó a considerar el concepto de las transiciones a nivel nacional, sin embargo, uno de los primeros pasos y que marcó el comienzo de la inserción de la ley 1804 en el campo local, fue un pilotaje que se llevó a cabo entre el 2013 y el 2014 en el municipio de Medellín, llamado “*Transiciones en primera infancia: todos los niños y niñas transitan y los entornos se articulan para acogerlos*”(Fundación Bancolombia, 2015), constituyéndose como el primer proceso concreto de implementación de un proyecto del tema de transiciones en Colombia, que logro desarrollar orientaciones metodológicas para el proceso de implementación de las transiciones al interior de las modalidades de atención inicial en la ciudad, recogiendo elementos de las experiencias vividas en las instituciones, en donde surge en primera instancia la necesidad de realizar articulaciones intersectoriales en torno a las transiciones y recoger estrategias que den respuesta a las diferentes necesidades que demanda la inclusión.

En Colombia, el *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Todos por un nuevo país*, se consolidó como uno de los hitos más significativos que enmarcan el proceso en el momento actual en el país respecto a las transiciones; orientando los esfuerzos en sentar las bases para poder avanzar en tres pilares fundamentales: paz, equidad y educación. Este último, considerado un elemento capaz de generar transformaciones sociales tendientes a crear condiciones óptimas para la construcción de una Colombia en paz.(Ministerio de Educación Nacional, 1994).

En consecuencia, el MEN publica una cartilla con las orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad, realizada en el marco de la educación inclusiva y pensada desde el Diseño Universal del Aprendizaje; como un modelo de enseñanza dirigido a proporcionar las mismas oportunidades para aprender a todos los estudiantes, sin importar de qué manera aprendan, proporcionando múltiples espacios, materiales y estrategias que requieren los niños, como aspectos claves en las transiciones educativas, exaltándolo como un proceso importante, porque “comprende las diversas estrategias que el servicio educativo debe tener en cuenta para garantizar el ingreso al sistema educativo en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad y equidad sin discriminación alguna”. (Ministerio de Educación Nacional, Fundación Carvajal, 2017).

Derivado de los planteamientos del Men, instituciones como UNICEF retoman la importancia de los tránsitos y los nombra como *trayectorias educativas* orientadas a tres aspectos fundamentales que son: familias preparadas, niños preparados y escuelas preparadas, conceptos que implican hablar de un “éxito” en la escuela traducido a la intención de “reducir las tasas de abandono escolar y aumentar la participación académica en la escuela primaria, mejorar el rendimiento académico y las tasas de graduación en el nivel de secundaria y por consiguiente, los resultados en materia de empleo en edad adulta” (Anual & Unicef, 2012)

Lo expuesto anteriormente devela el interés de la nación por definir criterios y lineamientos que posibiliten acciones para favorecer los procesos de transición; entre ellos, los que ocurren de manera interinstitucional al pasar de un grado a otro, en el “que el cambio puede ser una oportunidad para aprendizajes nuevos o puede ser la causa de aprensión frente a lo nuevo que genera confusión y ansiedad” (Correa, 2009), sensaciones que pueden incidir en comportamientos como los evidenciados en la institución educativa.

Al respecto de las transiciones es importante resaltar que actualmente se encuentra un gran repertorio de investigaciones en el ámbito nacional e internacional en especial en el paso de preescolar a primero, sin embargo, la mayoría de estas investigaciones están focalizados desde las perspectivas institucionales, la política pública, la familia y los docentes; A nivel nacional son pocos las que recogen este fenómeno partiendo de la experiencia y las voces de los niños, condición que como investigadora me llevo a cuestionarme y preguntarme por el sentir y el significado que los niños han dado a su experiencia, entendiendo que este ejercicio también representaría un reto que implica salirme de mi lógica adulta, es decir ubicarme en un lugar otro, para poder hacer el ejercicio comprensivo interpretativo desde el lugar del niño, en este sentido, hago una apuesta de la mano del Ministerio de educación, donde hoy existen unas bases curriculares en la educación inicial que tienen una perspectiva de los niños como sujetos únicos, capaces de expresar lo que les sucede, seres emocionales que construyen su intersubjetividad a partir de las subjetividades que le ofrecen las diferentes interacciones que se llevan a cabo en sus entornos de desarrollo.

Se plantea entonces, una reflexión que pone énfasis en la Experiencia, definida por (Larrosa Bondía, 2006) como “lo que me pasa”, y no pretende con ello postular una definición cerrada, así como tampoco “objetivarla” o “cosificarla”, sino pensarla como una categoría existencial, que tiene que ver con una manera de habitar el mundo y de pensar al sujeto, como sujeto de la experiencia. Al pensar la experiencia a partir de “lo que me pasa”, (Larrosa, 2006) reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, ya que cada quien tiene la propia, que la sufre y la padece, por ello, nadie puede aprender de la experiencia de otro; es reflexiva en tanto que no se reduce a “lo que pasa”, a los sucesos y a los acontecimientos, sino “lo que nos pasa” a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; así como las experiencias forman y transforman. En términos del acontecimiento,

(Larrosa, 2006) distingue un principio de exterioridad, de alteridad y de alienación, porque las experiencias implican la existencia de un algo o un alguien que es distinto, exterior, ajeno a uno mismo y que no es de mi propiedad. Para Larrosa, las experiencias son singulares y no pueden repetirse, no son intencionales.

Es la experiencia de cada sujeto, la que resalta la vivencia de situaciones cotidianas desde la óptica de los niños y la que brindará las herramientas para profundizar por medio de esta investigación acerca del fenómeno transicional, partiendo de un aspecto clave como son las narraciones de los niños; a su vez, este estudio busca contribuir de manera significativa al conocimiento y entendimiento de realidades escolares, especialmente las vivencias de los actores, en este caso lo acontecido en la experiencia de los niños.

Se retomarán los aportes realizados por (Peralta, 2006) en el estudio de la articulación entre educación inicial y educación formal, en la que ocurren algunos subprocesos de continuidad, progresión y diferenciación en el fenómeno transicional; “cada uno de ellos juega un rol en el paso al nuevo estado. Uno da estabilidad, uno complejiza lo alcanzado y el tercero ofrece el cambio a lograr”; por lo que se analizará la continuidad de ciertas ideas, principios y criterios pedagógicos esenciales, la progresión en cuanto a los aprendizajes, ciertas actividades, contenidos y escenarios de enseñanza en los que participan los niños y la diferenciación que nos permite entender que existen aspectos grupales e individuales que pueden ser propios del niño o del nuevo nivel”, estos aportes, a la luz de la experiencia de los niños serán la línea que atraviese la investigación, debido a que son considerados como punto de quiebre bajo la pregunta constante ¿Cómo ha sido la experiencia de transición de tres niños de la Institución Educativa Asamblea Departamental Sección León de Greiff, en el paso de dos de estos del grado preescolar a primero y dos del grado primero a segundo, identificando las acciones que marcan la continuidad, progresión y diferenciación?.

## **Objetivos**

### **Objetivos general y Objetivos específicos.**

Comprender en los relatos de cuatro niños su experiencia de transición en el paso de dos de estos, del grado preescolar a primero y otros dos de primero a segundo, identificando las acciones que marcan la continuidad, progresión y diferenciación al fenómeno transicional.

- Describir y comprender a partir de los relatos de los niños los significados que han dado a su experiencia de transición.
- Identificar en estos relatos los procesos que marcaron la continuidad, progresión y diferenciación en su experiencia de transición, en el paso de preescolar a primero y de este a segundo
- Evaluar los resultados para ampliar la importancia y la comprensión de las transiciones en las instituciones educativas.

## **Marco Contextual**

Esta investigación se lleva a cabo con tres niños de la Institución Educativa Asamblea Departamental, ubicada en el barrio Buenos Aires, en la Carrera 27 # 47-45, comuna 9, zona Centro-oriental, adscrita al núcleo educativo 925 del municipio de Medellín.

La Institución Educativa fue aprobada por resolución 16266, el 27 de noviembre de 2002 y actualmente cuenta con los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica; dividida a su vez en dos sedes: la sede principal que se ubica en la dirección antes mencionada que atiende básica secundaria y media técnica, y la Sección Escuela León de Greiff cuya dirección es carrera 30 # 50 - 07, donde funciona preescolar y básica primaria.

Aunque su planta física se encuentra ubicada en Buenos Aires, los estudiantes provienen de otros sectores aledaños como: La Pastora, Barrios de Jesús, Cataluña, La Milagrosa, Gerona, El Salvador, Loreto, Alejandro Echavarría, Caicedo, La Sierra y el Ocho de Marzo.

Actualmente, la escuela se sustenta en el Decreto 1075 de 2015, el cual establece que en el plan de estudios de cada institución se incluirán las áreas del conocimiento definidas como obligatorias y fundamentales, además incluye un grupo de áreas o asignaturas que adicionalmente podrá seleccionar el establecimiento; para lograr los objetivos del proyecto educativo institucional (PEI), sin sobrepasar el veinte (20%) de las áreas establecidas en el plan de estudios.

El plantel atiende población perteneciente a los estratos tres (medio-bajo), que corresponde al 60% de la población; el estrato dos (bajo), corresponde al 24%; al estrato uno (bajo-bajo) un 9,5%; y en los estratos cuatro y cinco se encuentra el 6,5% de la población; entre las condiciones generales de las familias se evidencia que tienen bajos niveles de escolaridad y pocas oportunidades, referidas a su situación socioeconómica.

Un alto porcentaje de las familias de los niños pertenecen a tipología extensa, motivo por el cual reciben cuidados de varios integrantes de la familia, esto, debido a la ausencia de la madre, quien es la proveedora del hogar. Esta situación complejiza el acompañamiento en el proceso de formación, ya que los niños deben responder a varios patrones de prácticas de crianza, lo que influye en sus comportamientos, dando lugar a manifestación de conductas inseguras en sus relacionamientos y poca capacidad para resolver situaciones a las que se enfrenta en el ámbito escolar.

Lo anterior, reafirma la importancia de ofrecer desde el inicio y en el transcurrir de un grado a otro, acciones y estrategias que favorezcan la transición y permanencia en el ámbito escolar, comprendiendo las subjetividades de los niños y sus familias.

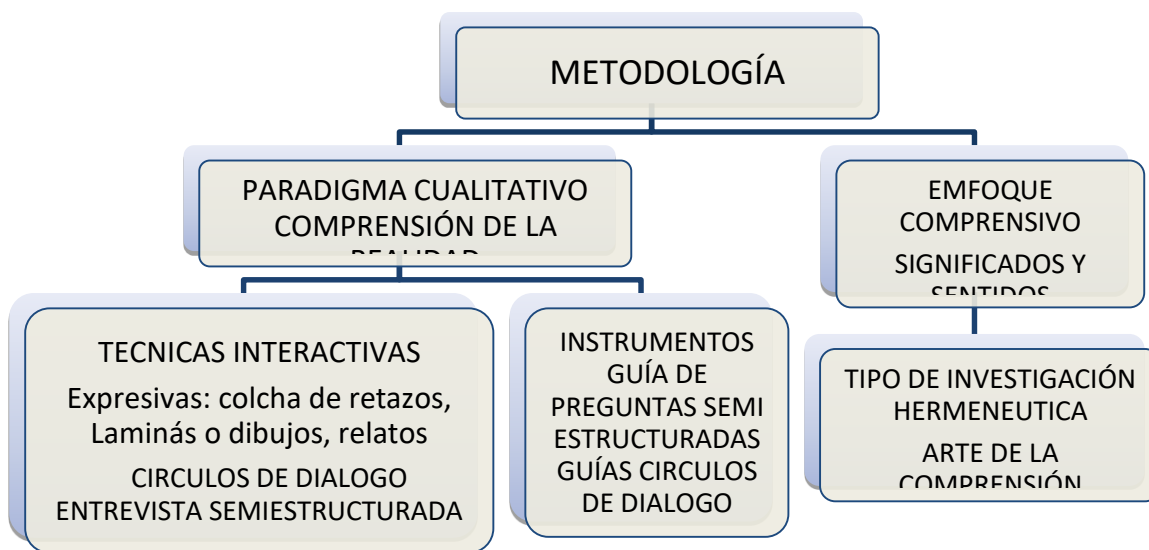
## Metodología

Para el diseño metodológico de la investigación se tuvo en cuenta unas fases puntuales que orientaron el camino para llegar a la información, además de haber permitido responder a los objetivos y a partir de su delimitación, tal cual se visualiza en el siguiente gráfico.

## Participantes

Se toman como participantes, tres niños, dos de ellos pertenecientes al grado primero y uno al grado segundo; estos niños cumplieron algunos criterios como:

Se presentan los resultados a partir de los hallazgos recolectados en la aplicación de los círculos de diálogo, mediante la utilización de la guía de preguntas, se realizaron cinco encuentros diferentes, haciendo uso de algunas estrategias como la pintura; técnica en óleo: mi escuela, narración literaria, juego de roles y colcha de retazos, en el caso de la entrevista semiestructurada se aplicó una guía con 14 preguntas, en encuentros de 45 minutos cada uno.



Los resultados, están organizados en cinco categorías: transición, experiencia, continuidad, progresión y diferenciación. Asimismo, se presentan dos categorías emergentes que surgen al consolidar los relatos de los niños: Cuerpo contenido, los vínculos afectivos y el juego como estrategia pedagógica.

Al respecto de la transición, como cualquier paso que debe darse a lo largo de la vida, es un evento crucial, que involucra no solo el cuerpo sino la mente y la conciencia de dejar atrás algo y emprender el camino hacia lo desconocido; por esto, las circunstancias específicas de los acontecimientos individuales son los que marcan la

vida de las personas de manera positiva o en algunos casos traumática en el paso de cada etapa, por esto, “más que cualquier otra fase en la vida, la primera infancia implica una sucesión de transiciones a medida que los niños se van desarrollando rápidamente”(Fundación Bernard van Leer, 2015); estos cambios son relatados por los niños resaltando las diferencias entre una y otra etapa, al manifestar que “La escuela en la que estoy no es tan bonita como la otra”N1, “Mi obra de arte es la escuela donde esrtudiabamos”N2; El olor que me gusta es el olor de la escuela, de los crayones y del cuaderno”N1, dando cuenta de las diferencias que para cada uno de ellos marca cada una de esas etapas, tanto la que vivió con anterioridad, como en la que se encuentra actualmente.

Como uno de los principales resultados de la investigación, podemos mencionar que son innumerables los factores que influyen en las transiciones de los niños, si retomamos estas como cambios fundamentales en la vida de los seres humanos y que, aunque se han formulado apuestas estatales para incorporar elementos de calidad como un componente medular de la educación, los relatos de los niños dan cuenta de que la educación inicial que con tanto énfasis trabaja en la formación del intelecto y la afectividad de los niños, se quiebra gravemente en esos primeros grados de la primaria debido a la orientación intensamente cognoscitiva que quieren dar a los niños, relatada por los niños así: “Las tareas que pone la profe son muy largas”N2, “En primero nos ponían a hacer muchas planas”N3 y que concuerda con:

El paso de preescolar a primero es evidente desde el espacio cuando se compara los colegios y los jardines. Los salones y accesorios de los jardines están en su mayoría pensados para los niños, los baños, los percheros, los letreros en cambio en los colegios el ambiente por fuera del salón de clase es homogéneo para todo el colegio, con accesorios de difícil alcance para los niños y niñas [Al interior de los salones...] En preescolar el salón es un espacio de juego, en primaria es un espacio de estudio. (Educación del Distrito, 2019)

Dando cuenta además, de que la educación inicial y la educación formal en los primeros grados de escolaridad, va dejando huellas de ausencia en los espacios y elementos que a su vez, hacen que los niños comprendan su entorno y lo vivan de una manera diferente, generando situaciones que influyen en diversos aspectos de la vida diaria y que hacen parte del trasegar de la vida de todos los individuos.

Al respecto de la categoría de experiencia y siguiendo a (Larrosa, 1994) quien afirma que la experiencia “es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne, y hueso como la vida misma” es a partir de esas experiencias individuales que los niños representaron simbólicamente en sus obras de arte su propia experiencia, incluyendo emociones como la tristeza de no volver al espacio del parque, resignificando su condición de niños por la de ser grandes como lo enuncia el N1 “A los niños grandes no nos dejan ir al parque” y en el caso del N2 “este soy yo en el parque jugando con un balón”. En esta experiencia de transición los participantes coinciden en el valor que otorgan al juego como metodología de aprendizaje, donde es recurrente la sensación de pérdida y tristeza, es aquí donde cobran valor las acciones de la institución y del agente

educativo que aluden a dar estabilidad al niño y se enlazan con los procesos de continuidad, que se refieren a seguir manteniendo la validez de su rol como protagonista de su aprendizaje, en este sentido para (Peña, 2002) El principio teórico orientador de toda actividad pedagógica, debe estar dirigido a ofrecer a los niños oportunidades de desarrollo integral a través de actividades que envuelvan acción y observación que conduzcan a la construcción del conocimiento; en efecto, es de aquí, de la experiencia de los niños, de los relatos de juego o ausencia de el, que surge la primera categoría emergente, el juego como metodología de aprendizaje, que desarrollaremos mas adelante.

Retomando a (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015) la experiencia no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos, por esto, cada uno de los dibujos, representa lo que cada uno de ellos vivió en una etapa determinada de su vida, así, el N2 expresa que: “Yo pinté el parque porque me gustaba estar afuera, en preescolar, podíamos estar afuera o adentro, donde eligiéramos”; mientras que el N3 relata que “Recuerdo el parque, pero no recuerdo las tareas”. Desde esta perspectiva la transición tuvo que ver con una transformación del sentir frente al uso del espacio físico como un asunto intangible pero que se representa en la emoción, dicha situación fragmenta los procesos de continuidad y que tienen que ver con la importancia de mantener actividades que vayan dando estabilidad a los niños y niñas para ir asumiendo poco a poco un nuevo estado en su proceso de pasar de un grado a otro, “a los niños grandes no nos dejan ir al parque, el parque es solo para los niños de preescolar, entonces yo no he podido volver a tirarme por el elisadero”N2, “El descanso es más cortico, solo podemos comer la lonchera y ahí mismo suena el timbre”N1.

A su vez, la relación que realizan los niños con el crecimiento tiene que ver con la perdida de ciertos elementos propios de la etapa anterior “Profe ser grande es no volver al parque” N1. El parque entonces, como “espacios al aire libre que contienen equipamiento específicamente para el juego de menores y que no son objeto de una regulación específica” van mas allá del espacio físico como tal, estos espacios como lo menciona Maguared, cobran importancia en cuanto lo que sucede dentro de ellos, Así, pues, “no pensamos en lugares que tienen sentido por sí mismo –»es que los parques les gustan a los niños»–, sino que, más allá, pensamos en lugares que son significativos porque en ellos los niños construyen experiencias: pueden imaginar, crear, relacionarse o, entre muchas otras posibilidades, jugar”.

Así pues, se evidencian en las obras de arte realizadas por los niños, elementos que resaltan las experiencias vividas sobre todo, en el grado transición, que corresponden a rutinas, elementos, materiales y situaciones que han sido significativas para ellos; nos referimos entonces, a la experiencia, desde los abordajes que toman en cuenta las vivencias y los sentidos y que reconocen la “capacidad de los sujetos de reconstruir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva” (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015), para ello, es necesario pensar a los niños como sujetos de la

experiencia y para derivar pistas analíticas y metodológicas que motiven la realización de investigaciones cada vez más precisas.

“No es aberración decir que la educación formal, que empieza con los primeros grados de la Educación Básica, constituye para los niños un choque fenomenal”. La expresión simbólica de ser grande con no habitar el parque, al contrario de las creencias comunes que se tienen, evidencia la capacidad que tienen los niños de interpretar su mundo, sus entornos; lo que permite afirmar que es necesario garantizar la continuidad de actividades como las realizadas en el parque, en donde también se llevan a cabo interacciones que favorecen su experiencia escolar y aportan a su proceso de aprendizaje, y que tal como lo plantea Peralta “desde la perspectiva de los niños y niñas se debe procurar facilitarles una adaptación más fácil a los cambios por venir manteniendo su motivación y apertura por los ámbitos escolares” (Peralta, 2007)

Con respecto al segundo objetivo, en donde se buscó identificar en estos relatos los procesos que marcaron la continuidad, progresión y diferenciación en la experiencia de transición, en el paso de preescolar a primero y de primero a segundo; los relatos de los niños, evidencian cada uno de los aspectos así:

Con respecto a la continuidad, como aquella que “van dando la estabilidad y comprenden la aplicación de principios por ejemplo, de permanente validez como el rol activo de los niños/as en sus aprendizajes”(Peralta, 2007) el N3, que se encuentra cursando el grado segundo, menciona que “Ahora que estoy segundo, podemos ir en descanso a la biblioteca”, lo que da cuenta de que ha podido alcanzar una madurez cognitiva que le permite reconocer las particularidades de cada una de las etapas, contemplando esos aspectos positivos que le dan estabilidad a su proceso escolar, es decir, aunque menciona con nostalgia algunas particularidades de su paso por el grado transición, es consciente de que las vivencias en el grado primero y el grado segundo, hacen parte de las dinámicas educativas de su entorno. Ahora bien, el N1 y el N2, no incluyen en sus relatos aspectos que indiquen estabilidad entre un grado y otro, al respecto, en sus dibujos y relatos, predominan aspectos vinculares que son validos como factores de continuidad, pero están relacionados con la pérdida de estos en el avance grado a grado.

Con relación a la progresión, que tiene que ver con “la complejización paulatina de aspectos que han venido desarrollándose”(Peralta, 2007), el N1 menciona que “el descanso es mas cortico, solo podemos comer la lonchera y ahí mismo suena el timbre”, el N2 relata que “en preescolar el descanso era mas largo y podía jugar con la cocinita, en primero ya no puedo jugar, solo estudiar”. Estos relatos, develan la ausencia de acciones encaminadas a brindar estabilidad a los niños para para continuar en el sistema escolar, develado en la ausencia de relatos que denotan dicho proceso en los niños que se encuentran cursando el grado primero, sin embargo, es necesario aclarar que son estas vivencias de los niños en el grado primero, las que les permite “la aproximación a nuevas situaciones, encontrarse con cambios, resolver problemas, ganar confianza y desarrollarhabilidades para ser exitosos, aspectos que



hay que ir favoreciendo en forma gradual”(Peralta, 2007), lo que la escuela debería entonces, es desarrollar estrategias que le permitan a los niños aproximarse de manera mas amigable a nuevas situaciones y comprender su lógica y sentido, como lo menciona el N3 “La profe me enseña muchas letras, por eso me dibuje a mi con un tablero con letras”, dando cuenta de su comprensión de la fase escolar en la que se encuentra.

Con respecto a la diferenciación, que “involucra aspectos nuevos, que se incorporan y son propios de la etapa siguiente que se pretende: práctica de nuevas normas, roles, relaciones, actitudes, códigos, etc.”(Peralta, 2007), el N1 menciona que “al principio del año a mi mama le ponían muchas quejas y le decían que yo ya no estaba en preescolar”, dando cuenta de la diferencia de dinámicas que poco a poco fue interiorizando para adaptarse al nuevo entorno.

Por otro lado, el N3 manifiesta el uso cada vez menor de elementos para el trabajo en el aula, como las pinturas, los pinceles entre otros que, en el grado en el que se encuentra, ya no usa, mencionando que “La profe Alix siempre nos dejaba pintar lo que queríamos, utilizábamos muchos materiales, en preescolar, había muchos vinilos, pinceles y cuando terminábamos los trabajos, podíamos utilizar la plastilina y hacer muñequitos”N3, lo que muestra que la metodología en cada uno de los grados va cambiando y van excluyendo el uso de materiales que hacen parte de las expresiones creativas y que le dan identidad a su mundo creador y a las relaciones que determinan sus subjetividades.

Desde luego, “Las artes desarrollan la sensibilidad y el conocimiento (intelectual y estético), y enseñan que el lenguaje verbal y la matemática no son los únicos medios para comprender y representar el mundo, que es posible expresarse a través de otros lenguajes, que todos los campos o disciplinas (lengua, ciencias, matemáticas, etc.) son susceptibles de ser tratados por su capacidad de generar experiencia estética. Es por ello por lo que la presencia de las artes en la enseñanza enriquece el mundo educativo desde lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo. (Sarlé et al., n.d. P, 23), pese a esto, los niños mencionan que “en primero no tenemos juguetes para jugar cuando terminamos la tarea” N2 “en preescolar había volquetas y carros de carreras, cuando salíamos al parque siempre llevábamos la lonchera de un lugar a otro en las volquetas y apostábamos carreras con los autos más veloces” N3; “la profe a veces nos dejaba llevar autos a la escuela y podíamos compartir” N1

De la categoría de experiencia, que mencionamos al comienzo, sale a flote una categoría emergente que tiene que ver con el juego como estrategia metodológica dentro del aula, ya que es uno de los procesos que marcan la diferencia para los niños, con respecto a este, el N1,” expresa que en preescolar aprendía jugando, dibujando el parque, los columpios y el elisadero; en primero aprendo leyendo y escribiendo”, “Olvidando así que se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio” (Ministerio de Educación Nacional, 1994), que se constituyen en las actividades rectoras y que

deberían tener un lugar protagónico en los primeros 8 años de vida, dado que potencian el desarrollo desde las interacciones y relaciones, siendo estas actividades constitutivas del desarrollo infantil.

“Desde el punto de vista del sistema escolar es relevante disminuir los problemas de fracaso y deserción escolar, a través del desarrollo de aprendizajes significativos como una característica de ambos niveles, que favorezcan el permanente agrado por aprender” (Almenara, 2008) Acorde con este señalamiento uno de los factores significativos en el fracaso escolar reside en la falta de motivación por el proceso de aprendizaje derivada de metodologías pedagógicas que no tienen en cuenta los intereses de los niños y niñas y se traducen en prácticas tradicionales de transcripción.

Estos choques metodológicos en la experiencia de transición son constituyentes de la apatía y desinterés por las actividades académicas, generando desequilibrios que merecen ser reflexionados de tal manera que permita acercamientos más comprensivos de las formas y métodos que hacen posibles aprendizajes significativos. No se trata solo de “los modos de hacer a los que damos lugar con las propuestas pedagógicas” (Bertolini, 2011), se retoma nuevamente a (Peralta, 2007) la progresión como subproceso de la transición definida como “la complejización paulatina de aspectos que han venido desarrollándose: habilidades y destrezas”(Peralta, 2007, p. 4); Esas complejizaciones podrían verse por los niños y niñas como el deseo de avanzar, los niños buscan nuevos retos para su desarrollo en todos los ámbitos.

Otra de las categorías emergentes que surgió en los relatos de los niños y niñas, tiene que ver con la permanencia sedente durante largos momentos en las aulas, después de haber pasado del grado transición a primero, de primero a segundo. Al respecto “Sabemos que el cuerpo es instrumento para la expresión a través de los diferentes lenguajes y disciplinas de las artes (la danza, la música o el teatro), pero también es mediador para la comunicación y el conocimiento, pues el cuerpo no solo (se) expresa, también sabe; el cuerpo también hace parte de la experiencia, el cuerpo sonoro, el cuerpo expresión, el cuerpo movimiento, el cuerpo es el lugar que nos pertenece (Ministerio de Cultura, 2018) N2 “el salón de segundo es un salón muy pequeñito, uno no puede correr las sillas” se concluye a partir de la voz del niño la manera como perciben su relación con el espacio y el cuerpo en el tránsito. De esta manera la oportuna y pertinente adecuación de espacios es clave en la experiencia de transición y potencia la calidad de la educación, y la permanencia en el sistema escolar.

De otro modo, se podría pensar que para ir mas allá de la comprensión del cuerpo como el centro alrededor del que giran los procesos de aproximación al mundo, la mirada sobre el cuerpo permite hacer visible “el movimiento, la gestualidad, los colores, el espacio, el tiempo, las materias y la corporeidad de los primeros años de vida, [como] aspectos que hacen parte del desarrollo integral de los niños y las niñas” (Olaya, 2015, p. 34).

Una tercera categoría emergente, surge al escuchar reiterativamente la enunciación de los amigos y los vínculos afectivos que tenían en años anteriores y que según ellos, han perdido, ya sea porque son separados al pasar de un grado a otro, o porque sus amigos ya no están en el colegio; “los amigos juegan un papel en el aprendizaje del manejo de emociones y la interpretación de experiencias emocionales, debido al aspecto recíproco y simétrico de la amistad, posibilita avances en sensibilidad y conocimiento interpersonal” (Cymlich, 2010), lo que nos revela que, la oportunidad que tienen los niños de relacionarse con sus iguales a lo largo de la etapa escolar, complementa las habilidades que debe brindar la escuela y que no son solo académicas y cognitivas, sino, sociales y comportamentales.

Las relaciones sociales, como uno de los aprendizajes primordiales en la primera infancia, son un estímulo para el desarrollo cognitivo, en la medida en que llegar a un acuerdo, comprender el punto de vista de un amigo para comprender sus pensamientos, sentimientos, deseos e intenciones, les permite dejar el egocentrismo y reconocer en el otro, la práctica de valores sociales, escuchar lo que el otro dice, dialogar, negociar, llegar a un acuerdo o incluso, defender las posturas personales, son elementos que solo se pueden construir con el otro, en la relación misma de las relaciones.

Los amigos aportan la seguridad emocional necesaria para afrontar situaciones nuevas, difíciles o potencialmente amenazantes; en las interacciones con los amigos los niños aprenden a resolver las diferencias entre ellos aplicando un criterio moral basado en principios como la justicia o la lealtad. Finalmente, las amistades contribuyen a desarrollar un autoconcepto y autoestima positivos en el niño, permitiéndoles construir una imagen de sí mismos competente, atractiva y valiosa”(Escobedo et al., 2012)

De modo que, los amigos en la infancia, aportan significativamente al plano emocional y aunque no son muy consideradas en las razones primordiales para generar factores de estabilidad en los niños, es un asunto que deberá considerarse en el paso de un grado a otro y que es necesario tomarlo como factor de éxito en las transiciones.

Un hallazgo de la investigación, hace referencia a un aspecto mencionado con frecuencia por los niños, “el tiempo”: estos tiempos corresponden a los espacios de juego o descanso y a los establecidos para la finalización de las actividades escolares, al respecto (Martinic, 2015) menciona que “la organización actual del tiempo escolar responde a las características y realidad de la escuela del siglo XIX, propia de una sociedad estable, que tenía la tarea de transmitir conocimientos a una población restringida bajo el principio de que todo el mundo debía aprender lo mismo y al mismo ritmo”, evidenciando que definitivamente, para los niños, no es suficiente el tiempo de juego, por que el tiempo en la escuela, esta pensado para la organización de los aprendizajes cognitivos, no de los aprendizajes sociales.

En la escuela se habla mucho de tiempo y este tiempo esta dividido en pasado, presente y futuro, ubicándolo como el marco de referencia de la vida concreta, sin

embargo, para comprender el tiempo de los niños, es necesario definir, Kronos, Aión y Kairos, así:

Cronos es el tiempo externo y uniforme cuya medida es el movimiento de los astros. Es la arena que cae en la clepsidra, el tictac que no cesa. Cronos pasa y no vuelve, se mide y se pierde. Aión es la duración de la vida, por fuerza incognoscible. Kairós es un dioscecillo capaz de enlazar a los dos anteriores porque es el momento presente, el más real. En la traducción literal del griego, kairós es la oportunidad.(Guaita, 2015)

De ahí que, el tiempo en la escuela este determinado por ese Cronos, ese reloj que no para de avanzar aunque el Aios, aterrice esa esencia de la infancia que esta y se queda suspendida en el tiempo que pasa, entre lo que debería hacerse en la escuela según el tiempo de las cosas y el tiempo mismo de los niños que vive el instante sin preocuparse del reloj ni del pasar del tiempo.

El secreto para entender el tiempo educativo es reconocerlo como kairós. Hay una manera consciente de ser docente. Es posible concentrarse más en ese privilegio, vivirlo con los ojos más abiertos, controlar mejor el tiempo y sus tiempos. Más allá de que, efectivamente, hay que programar la duración física de las clases y la distribución del temario a lo largo del curso, existe otra dimensión que espera nuestra capacidad de estimarla y disfrutar de ella.(Guaita, 2015)

Si bien actualmente hay un interés en las instituciones educativas por promover transiciones armónicas para dar cumplimiento a los lineamientos del Ministerio de Educación, se hace necesario trascender el concepto, para llevarlo a la experiencia, en este caso la vivida por tres niños y niñas de la institución educativa Asamblea Departamental Sección Escuela León de Greiff, por medio de sus relatos donde expresan la realidad de sus emociones, dando repuesta al tercer objetivo, que busca evaluar los resultados para ampliar la importancia y la comprensión de las transiciones en las instituciones educativas.

### **Conclusiones y recomendaciones**

Con la presente investigación, se logro conceptualizar las experiencias de 3 niños en su proceso de transición en la institución educativa Asamblea Departamental, permitiéndome explicar, las emociones que experimentan los niños al pasar de un grado a otro, estas emociones, están asociadas a la tristeza, principalmente por la pérdida de escenarios como el patio, el parque, el juego, los amigos, la profe, debiendo adaptarse a nuevos estados en lo que cabe reflexionar sobre el papel tan importante que cumplen las instituciones educativas, al propiciar las condiciones necesarias para la adaptación; teniendo en cuenta que no son los niños los que deben adaptarse a la escuela, es la escuela la que debe adaptarse a los niños, “toda vez que les asiste el derecho a una educación de calidad que precise en la singularidad de estos y que se conectan con sus ritmos de desarrollo en los distintos niveles de educación. (Peralta, 2007, p. 3)

Se piensa que el éxito en las transiciones depende de una continuidad garantizada por un trabajo articulado tanto horizontal como vertical. Desde el punto de vista de la articulación horizontal es necesario el trabajo escuela- familia y escuela-instituciones presentes en el territorio. Según la perspectiva de la articulación vertical, es imperativo garantizar la continuidad entre los diferentes grados a través de lo pedagógico, a partir de un trabajo colaborativo entre maestras y maestros. Aun más, se plantea que siendo las transiciones un momento clave del desarrollo, es importante alinear estándares que atraviesen la educación inicial y la primaria para promover continuidad en el aprendizaje de los niños y niñas (Neuman, 2005; Kagan, Carroll, Comer & Scott-Little, 2006). Sólo Así,

El postulado básico del modelo ecológico que propone Bronfenbrenner viene a decirnos que el desarrollo humano, supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo, por un lado, y por el otro las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive. Acomodación mutua que se va produciendo a través de un proceso continuo que también se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa la persona en desarrollo y los contextos más grandes en los que esos entornos están incluidos (p. 65).

En esta investigación se puede establecer que otro de los cambios notorios que afectan a los niños y niñas en el paso de un grado a otro, son el de dejar los amigos y la profesora, esos cambios de orden emocional, se relacionan con la estabilidad de los vínculos afectivos que en el desarrollo de los niños y niñas incide en la construcción de su confianza, autovalía, autonomía; herramientas que favorecen la capacidad de resiliencia de los seres humanos, dicho de otra manera, favorece las diferentes transiciones a las que está expuesto el niño en los distintos momentos de su ciclo de desarrollo. Cabe entonces sentar una reflexión para las instituciones frente a esta voz de los niños para considerar ese momento de planeación institucional procurando mantener esas relaciones de apoyo al momento de conformar los grupos al pasar de un grado a otro.

Por otro lado, queda claro en la investigación el significado que los niños le dieron a su experiencia, relacionándolo con sentimiento de pérdida y tristeza, asumiendo que el sentido de ser grandes es dejar hipotecada la infancia por un mundo donde prima los números, la lectura, la escritura, en un contexto escolar que desconoce los ciclos de desarrollo de los niños y sus 100 lenguajes de aprendizaje.

En aspectos propios de la transición, los relatos de los niños ponen el foco de atención en la falta de articulaciones que podrían contribuir a una experiencia de transición armónica, entre ellas: mesas de conversación donde los docentes de los diferentes grados puedan conversar entre sí, de tal manera, que amplíen el conocimiento de los niños y sus procesos, metodología para el aprendizaje, posibilitando la continuidad y estabilidad, que favorece el fenómeno de transición, sin embargo estas articulaciones aún son insipientes en la práctica institucional.

Con respecto a la identificación de los procesos que marcaron la continuidad, la progresión y la diferenciación en la experiencia de transición de los niños y niñas, se menciona:

- Al respecto de la **continuidad** propuesta por (Peralta, 2006), y que corresponde a los procesos que dan la estabilidad y la permanencia en el rol activo de los niños, se evidencia que tanto los espacios, los vínculos afectivos, la metodología de aprendizaje y la experiencia de un cuerpo no contenido pueden contribuir a ofrecer esa estabilidad y permanencia de la que nos habla Peralta, posibilitando experiencias de transición armónicas.
- En cuanto a la **progresión**, que son los que se relacionan con la complejización paulatina de aspectos que han venido desarrollándose. La investigación no logró identificar en los relatos de los niños que pasaron de transición a primero, condiciones que pudieran dar cuenta de este subproceso; sin embargo, el niño que vivió la experiencia de primero a segundo, expresa en sus relatos haber avanzado en su proceso de aprendizaje, resaltando sus resultados académicos en su grado actual (segundo), pero dejando claro que en el paso de transición a primero no logró los avances que hoy tiene “En preescolar aprendíamos lo mismo, pero en primero, me ponían a hacer muchas planas, en segundo aprendo muy bien, voy ganando el año porque me pasaron para el tercer puesto y ya hago todas las tareas”.N3.
- En cuanto a la **diferenciación**, entendida como los aspectos nuevos, que se incorporan y que son propios de la etapa siguiente; los niños relatan la aprehensión de normas, roles y relaciones a las que han tenido que adaptarse para poder encajar en el sistema escolar, sin que esto signifique que lo hayan vivido como una experiencia relevante en su proceso.

Para finalizar es importante señalar que la investigación ofreció la posibilidad de legitimar la voz y participación infantil, es decir pasar de lo legal a lo legítimo. En consideración a la evaluación de los resultados para ampliar la importancia de la comprensión de las transiciones en las instituciones educativas, se espera que el análisis de la investigación pueda ser socializada con las maestras y se analicen los hallazgos, buscando propiciar otras prácticas institucionales que amplíen su concepción e importancia de las transiciones donde “cada etapa debe ser en principio la continuidad de la anterior” (Moreno, 2010)

De igual forma, se espera realizar una publicación que sirva de referencia para otras investigaciones y marque una pauta en el camino que debe recorrerse en adelante para continuar estructurando políticas institucionales que apunten a la consideración de los momentos por los que pasan los niños y las niñas y que inciden notablemente en la visión de su mundo y en las acciones que realizan cuando avanzan grado a grado.

## Referencias bibliográficas

- Abello Correa, R. (2008). Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido. *Universidad de Manizales Centro de Estudios Avanzados En Niñez y Juventud Alianza de La Universidad de Manizales y CINDE*.
- Almenara, J. C. (2008). La investigación en la educación a distancia en los nuevos entornos de comunicación. *14 SOCIOTAM Vol. XVIII, N. 2*, 13–34.
- Alvarado, S., & Suárez J, M. (2007). *Transiciones educativas en primera infancia, una mirada desde las políticas públicas en Colombia: avances y desafíos*. 1–36.
- Alvarado, S. V., & Suárez, M. C. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Rev.Latinoam.Cienc.Soc.Niñez Juv*, 7(2), 907–928. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Alvarado Salgado, S., & Suárez, M. (2010). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 9(1), 70–84.
- Anual, I., & Unicef, D. E. (2012). *UNICEF-AnnualReport2012\_SP\_9\_July.pdf*.
- Barreto Mesa, M. (2010). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 635–648.
- Bernet, A. M. N. J. T. (2011). participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educacion, EXTRA*, 23–43.
- Bertolini, M. (2011). *Hacia otros modos de pensar la educación infantil: la posibilidad de una (otra) pedagogía de la escucha, de la espera, del quizás...* 1–12.
- Bonilla-García, M. Á., & López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305–315. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2016000300006>
- Britto, P. R. (n.d.). Preparación para la escuela y las transiciones Una publicación complementaria del Manual de escuelas amigas de la infancia. *Unicef*. [https://www.unicef.org/cfs/files/CFS\\_School\\_SP\\_Web\\_final\\_21.2.13.pdf](https://www.unicef.org/cfs/files/CFS_School_SP_Web_final_21.2.13.pdf)
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. In *Perfiles Educativos* (Vol. 37, Issue 148). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Cisterna C., F. (2005). CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN COMO PROCESOS DE VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Theoria*, 14(1), 61–71.
- Corominas Rovira, E., & Isús Barado, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 16(2), 155–184.
- Correa, R. A. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 929–947.
- Cruz Elena Vergara, & Isabel Cristina Vélez Vasco. (2016). La adaptación escolar: Una experiencia investigativa en preescolar. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 5. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Cultura, M. de. (2018). Cuerpo Sonoro: expresiones artísticas y primera infancia. *Primera Edición*, 107.

- Cymlich, S. (2010). *La creatividad en la infancia: Importancia para el desarrollo psicosocial*.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La Entrevista, Recurso Flexible y Dinámico-The interview, a Flexible and Dynamic Resource. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext)
- Educación del Distrito. (2019). *Lineamiento pedagógico curricular para la educación en el distrito. Lineamiento pedagogico curricular*, 186.
- Escobedo, L., Martín, M., Diego Pérez, D., González, R., & Encinas, M. (2012). Concepciones de la amistad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 293–301.
- Fundación Bancolombia. (2015). *MODELO DE TRASCISIONES EXITOSAS EN LA PRIMERA INFANCIA EXITOSAS EN LA DE LA FUNDACIÓN BANCOLOMBIA. Todos los niños y niñas transitan y los entornos se articulan para acogerlos. Guía de acompañamiento para su implementación*.
- Fundación Bernard van Leer. (2015). Un buen inicio avances en el desarrollo de la primera- infancia 2015. *Espacio Para La Infancia*, 43, 113.
- Guaita, C. (2015). Cronos Va a Mi Clase. *Educación*.
- Gurdián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa. In *Coordinación Educativa y cultural centroamericana*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a14>
- Guzmán, C. G. (2015). *Narraciones sobre la escuela*. 20(2014), 1209–1214.
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a2.pdf>
- Ley 1098, 100 (2006).
- Javier Argos González, M<sup>a</sup> Pilar Ezquerro Muñoz, A. C. Z. (2011). Metafortas de la transición: La relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XX1*, 14, n(Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España), 135–156.
- Jimenez, M. Á. P. (2007). La triangulación del círculo: Discusión sobre el significado de la tesis de la ontología hermenéutica. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 34, 387-402.
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87–112.
- Larrosa, J. (1994). Sobre la experiencia estética. *Filosofía Oggi*, 17(68), 423–428.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia estética. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87–112.
- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz Aguayo, Y., Schodt, S. C., Hamre, B., Kraft-Sayre, M. E., Melo, C., Pianta, R., & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/pel.53.1.2016.6>



- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 61, 479–499. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0479.pdf>
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. *Santiago: CIDE*, 10, 50. [http://ael.uarcis.cl/19/file.php/316/Otros\\_archivos\\_proyectos/Investigacion\\_Cualitativa\\_Mella.pdf](http://ael.uarcis.cl/19/file.php/316/Otros_archivos_proyectos/Investigacion_Cualitativa_Mella.pdf)
- Ministerio de Educación Ministerio de Protección Social, & ICBF. (2007). Política pública nacional de primera infancia. “Colombia por la primera infancia.” *Documento Compes Social* 109, 2–39. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832\\_archivo\\_pdf\\_Compes\\_109.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Compes_109.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115. Ley general de educación* (p. 50).
- Mora, A. (2004). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación*, 29(2), 77–97. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/440/44029206.pdf>
- Moreno Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 5(0), 203–209–209.
- Nieto, R. (2012). *Educación Virtual O Virtualidad*. 14(19), 137–150.
- Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124.
- Organización de los Estados Americanos, Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI), & Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura (DDHEC), O. de E. y C. (OEA/OEC). (2009). *LAS TRANSICIONES EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA MIRADA INTERNACIONAL Macro conceptual, situación, avances y desafíos* (Issue 202).
- Peña, Ma. G. y P. (2002). Los encuentros científicos en preescolar. *Educere*, 19, 308–315.
- Peralta, M. (2006). *Articulación EP-EB principios, sugerencias y estrategias*.
- Peralta, M. (2007). *Transiciones en educación Infantil: Un Marco para abordar el tema de la calidad*. 1–19. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Quiroz Trujillo, A., María Velásquez Velásquez, Á., & Elena García Chacón Sandra Patricia González Zabala, B. (2002). Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa. *Fundación Universitaria Luis Amigó*, 9–114. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.08.002>
- Sánchez, J. (1999). Construyendo y aprendiendo con el computador. *Herramientas de Internet*.
- Sandra Carli, A. L. – M. K. – M. A. (1999). DE LA FAMILIA A LA ESCUELA Infancia, socialización y subjetividad. In *Editorial Santillana* (p. 127).
- Sarlé, P., Ivaldi, E., & Hernández, L. (n.d.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*.
- Skliar, C. (2012). LA INFANCIA, LA NIÑEZ, LAS INTERRUPCIONES. *Childhood & Philosophy*, 8, 67–81.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. In *Cuadernos*

**MESA No 2.**  
**ENSAMBLES: CURRÍCULUM, DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA**

Coordinadores  
Orlando Londoño Betancourt  
Luz Stela Nieto Osorio

Se evidencian producciones que aborden relaciones entre pedagogía, currículum y didáctica, los cuales tienen ejes teóricos y prácticos distintos o comunes interrelacionados al aludir a contextos educativos. Se asumen estos conceptos desde su relación teórico-práctica, como encrucijada de saberes, que discurre en escenarios de posibilidades, resistencias y aperturas.

▪ **PINCELADAS PARA LA CONFIGURACIÓN DE RUTAS CURRICULARES ALTERNATIVAS.**

**Adriano Fernández**  
E-Mail: [affernandez52@yahoo.es](mailto:affernandez52@yahoo.es)  
U. del Cauca-Colombia

**Resumen.**

La presente ponencia pone en escena una ruta alternativa para transitar de la obediencia a los modelos pedagógicos, hacia la configuración de rutas curriculares alternativas. Modelos pedagógicos legados de otras latitudes y muy extraños a los contextos latinoamericanos y colombianos, adquiridos quizá en las Escuelas Normales Superiores que tenían la potestad de otorgar el título de Maestro según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Desde allí, emprendí un viaje por 41 años de vida activa como maestro y en ese trajinar incorporé modelos y estilos pedagógicos cual dotación que con el desarrollo de mi labor iba afinando en el caminar...

La ponencia destaca tres conceptos: *pincelada*, *modelo* y *ruta*.

- Lo primero, me lleva “al trazo con un pincel y, por extensión, a la expresión de ideas o rasgos característicos, así como a cierto tono o matiz en la expresión”.
- Lo segundo, es relativo a: referente o prototipo; maqueta; tipo ideal; icono o dispositivo mecánico; o formalismo lógico-matemático.
- Lo tercero, deriva del latín *rupta* que encarna “un camino excavado que producía una ruptura del terreno”.

Posicionados en el –saber artesanal– los maestros desentrañan su –saber hacer– en las tres habilidades básicas: *localizar, indagar, desvelar*. En este orden de ideas, las pinceladas aluden a: realizar un viaje *al espacio cultural del mundo que rodea al maestro*; el *reencuentro con mis prácticas*; el campo del currículo; *rutas curriculares alternativas que emergen en Colombia desde la década de los años ochenta del siglo XX*; *mi utopía curricular*.

## JUSTIFICACIÓN

La importancia de la presente ponencia radica en la posibilidad que tiene los maestros de reconocer y re-significar sus prácticas por atreverse a mirarlas con otro sentido, lo que imprime confianza en su –saber hacer– causando rupturas cuando ellas surgen desde los preceptos de la técnica cuya impronta es la reproducción, ya que está asentada en una “praxis imitativa” que reduce el carácter de ser: única, irrepetible e imprevisible, características distintivas de la “praxis creadora” que le antecedió; en consecuencia, no induce a cambios cualitativos para transformar la realidad presente (Sánchez, 2003).

Su trascendencia se materializa en limar la tensión entre la pedagogía y el currículo ocasionada por la imposición de la reforma curricular desde la década de los años setenta del Siglo XX en Colombia, que trajo como consecuencia el traslapamiento de la pedagogía por el currículo desde el discurso oficial y el surgimiento de propuestas desde la pedagogía lideradas por las voces alternativas del movimiento pedagógico. En tal circunstancia, surgen posiciones enfrentadas entre estos dos saberes, – pedagogía y currículo– por parte de quienes lideran y ejecutan los procesos educativos.

Traslapar la pedagogía por el currículo lleva a marginarla por desconocimiento, o a ubicarla de manera instrumental asignándole el rol de *estrategia pedagógica* desaprovechando el apoyo y fundamento que ella brinda a los procesos de formación realizados en diferentes espacios y tiempos a lo largo de la vida. Pero, solapar el currículo por la pedagogía, también es desconocer el posicionamiento que desde la mitad del siglo XX viene alcanzando dicho saber, tanto en el orden internacional como nacional.

Ahora bien, es de reconocer que el currículo por ser polisémico ocasiona incertidumbre sobre su significado, su comprensión y ante la falta de investigación sobre dicho campo produce la conformidad de aceptar y replicar las propuestas oficiales de manera voluntaria o a regañadientes. En este sentido, existe un desconocimiento de las rutas curriculares alternativas<sup>20</sup> y la posibilidad de configurarlas como respuesta a la ruta curricular oficial.

---

<sup>20</sup> Fernández (2016). Configuró siete rutas curriculares a partir de la producción escrita de los investigadores colombianos más representativos de los grupos de investigación que estudian el saber curricular, dichas rutas son: Del campo intelectual de la educación a la flexibilidad curricular en las universidades; Modernización curricular en Colombia: una ruta, dos miradas; Educación superior. El currículo universitario; El proyecto educativo

Transcurría julio de 1971, la emoción invadía mi ser puesto que había logrado un propósito de vida — *Ser Maestro* —; ello implicaba que ya podía: “ganarme la vida por mis propios medios y ser alguien en la misma”; ésta era la directriz que mis padres me pintaron, como creo ha sucedido generación tras generación; se colige que la *Ruta de Formación* era y sigue siendo una imposición. Este evento se complementa para mi caso con el modelo didáctico<sup>21</sup> y pedagógico con los cuales se formaba a los maestros en la Escuela Normal Superior “José Eusebio Caro” ubicada en Popayán Cauca.

Así, con ese equipaje emprendí un viaje por 41 años de vida activa como maestro desde el punto de vista del título que en aquel entonces otorgaba la Escuela Normal; lo anterior, significaba llevar un sello de una institución educativa en la cual el Ministerio de Educación Nacional había depositado la confianza y legalidad para formar maestros en Colombia; en ese trajinar incorporé modelos y estilos pedagógicos cual dotación que con el desarrollo de mi labor iba afinando en el caminar...

Tres conceptos son importantes precisar hasta ahora: *pincelada, modelo y ruta*; en ellos, subyace una historia que acopia diversidad de significados que se van ajustando a la realidad mudable. (Koselleck, 2004).

La ***Pincelada*** representa, “al trazo con un pincel y, por extensión, a la expresión de ideas o rasgos característicos, así como a cierto tono o matiz en la expresión”<sup>22</sup>; ella posibilita fijar algunas huellas seleccionadas al esculpir mi —saber hacer— de donde emerge un tejido que como primer intento de esbozo deja percibir sutilmente la ruta por configurar. En este sentido, lo que aquí se pone en escena gira en torno a una propuesta de configuración permanente, que sólo es posible por voluntad y compromiso del maestro en primera instancia, y de la comunidad educativa en segunda medida, si se quiere que la emergencia de la ruta tenga una gama participativa. Cabe ahora preguntarse —¿qué es un modelo?— al indagar sobre sus raíces se tiene que la palabra modelo viene del latín *modello*, diminutivo de *modus* que significa: manera, medida.

Una mini reseña histórica del concepto la encontramos en Armatte (2006, pp. 33-34), quien dice que comienza a ser visible desde la antigüedad y al respecto afirma:

El término modelo pudo ser ya utilizado en la antigüedad por los artesanos, los tallistas de piedra y los arquitectos, como testimonia la etimología de la palabra. El término latino, *modulus*, designaba en el origen la medida arbitraria que servía para establecer las relaciones de proporción entre las partes de una obra de arquitectura. En la Edad Media este *modulus* se convierte en el *moule* francés, *mould* en inglés, *model* en alemán, *módulo*

---

emancipador y la escuela como sistema social. Dos rutas en tensión; Currículo integrado: dos miradas para su construcción; Ruta caribeña; y, Ruta de las competencias.

<sup>21</sup> El modelo didáctico era muy bien especificado racionalmente en el uso de la “hora clase”: 5 minutos de Motivación, 20 minutos de Desarrollo de la clase, 10 minutos de Recapitulación y 10 minutos de Evaluación, para un total de 45 minutos. Sobre el modelo pedagógico diría que era transmisionista.

<sup>22</sup> <https://es.wikipedia.org/wiki/Pincelada>.

en español. En el renacimiento, el italiano modello da lugar al francés modele, al inglés model, al alemán model, y al español modelo.

Asimismo, en las definiciones de los diccionarios se encuentran cinco significados de su uso, tales como: referente o prototipo; maqueta; tipo ideal; icono o dispositivo mecánico; o formalismo lógico-matemático. En las dos primeras acepciones (referente o prototipo y maqueta), se enfatiza el concepto como prototipo; mientras que en las otras se refiere a una abstracción de la realidad y expone cuatro razones para diferenciar el concepto de las formas antiguas de “matematización de lo real”: 1ª. Es de tipo nominalista; 2ª. Tanto en física como en lógica matemática, la noción de modelo se da con base en la analogía estructural y el isomorfismo, direccionados por el positivismo; 3ª. La posibilidad de cuantificación de los fenómenos sociales; 4ª. La simulación y manipulación de mucha importancia durante el siglo XX.

Siguiendo a autores como, Willet (s f.), Drouin (1987), Morgan y Morrison, (2008) se puede concluir que los modelos son configuraciones mentales simplificadas de fenómenos reales, empleados como herramientas para explorar la relación –teorías mundo– que revela la preocupación por saber “cómo se construyen, cómo funcionan, qué representan y cómo aprendemos de ellos” (Morrison y Morgan, 2008, p. 11). En consecuencia, se aprende de los modelos en la medida en que además de la observación se participe también, en su construcción y manipulación puesto que se viven momentos de interpretación, conceptualización e integración en el desarrollo del modelo (Morgan y Morrison, 2008).

Vale la pena precisar que:

- Los modelos pueden configurarse en diferentes contextos y áreas del conocimiento por ser un concepto polisémico.
- Su emergencia comienza a visibilizarse desde la antigüedad y se mantiene vigente hasta el momento actual.
- Carecen de reglas fijas para su construcción.
- No son neutrales porque en ellos subyace la percepción del mundo y formas de actuar de sus autores.

Ahora bien, por la diversidad de connotaciones que implica dicho término puede llevar a ambigüedades por los diferentes planos que evoca; así, en el lenguaje común existen algunos sinónimos de uso cotidiano como: tipo, patrón, guía, estándar; desde lo ético puede encausarse a un comportamiento ideal que se sigue como modo de vida; en lo artístico se refiere a personas, objetos, animales, paisajes que posan para que el artista los pinte etc. (Carvajal, 2002).

Sin embargo, al mirar dicho vocablo en el contexto educativo emerge la expresión –modelos pedagógicos– manifestados como “representaciones esenciales de las corrientes pedagógicas” y de “formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos” (Flórez Ochoa,1994). Empero, la deuda respecto de los modelos pedagógicos, didácticos o curriculares por parte del maestro obedece a la

falta de participación en su configuración a fin de vivir “momentos de interpretación, conceptualización e integración en el desarrollo del modelo” tal como lo plantean Morgan y Morrison, (2008, p. 11).

Siguiendo la huella a esa mirada detenida proporcionada por la *pincelada*, la *ruta*, en coherencia con ella pone en escena, *rasgos* que fijan *rupturas* con lo establecido inspirando caminos cuyos cimientos se inician desde el adentro de nuestro ser, a la luz de la reflexión sobre el –*saber hacer*– que desarrollamos en los diferentes espacios.

La palabra ruta deriva del latín *rupta* que encarna “un camino excavado que producía una ruptura del terreno”, y se asume como una “dirección que se toma para un propósito”<sup>23</sup>; por tanto, permite trasladarse de un lugar a otro. En este sentido, el maestro que labora en la Institución Educativa, necesita configurar un itinerario para *transitar* desde lo que él hace –su práctica– hasta el horizonte de sentido institucional y comunitario. Es decir, se está en un contexto presente (práctica) con el deseo de transitar a un horizonte de sentido (utopía)<sup>24</sup>. Usualmente, ese transitar<sup>25</sup> entre el contexto presente y la utopía se ha apoyado en “modelos ideales” concebidos sin la participación tanto de los maestros como de las comunidades educativas provocando una cultura de la repetición, por cuanto los “modelos ideales” vienen dados y a pesar de ser extraños a la diversidad cultural colombiana y latinoamericana se establecieron para ser aplicados como paquetes administrativos.

Instaurar rupturas con los “modelos ideales” lleva implícito, rasgos de autonomía que empiezan a fundarse, dado que pensar en perspectiva de *ruta* admite asumir movimientos no sujetos a modelos o formas fijas que evolucionan de manera continua según el contexto del cual emergen y las transformaciones que sufren (Bohm, 1988); ello implica, ampliación de la mirada y la capacidad de situarse para descubrir nuevos centros de acción. Lo primero, como aquello que motiva a dirigirse más allá de lo establecido, de lo prominente; por consiguiente, ya no se mira con los ojos de los “modelos” impuestos que tienen colonizado el pensamiento de los maestros por la dependencia asumida, sino con nuevas maneras de conocer para permitir el surgimiento de otros saberes y como “todo nuevo conocimiento implica una nueva manera de conocer” (Bautista, 2017, p. 22), se elude la incertidumbre provocada por los vientos que acompañan el tránsito a nuevos propósitos.

Se colige, que se hace necesario situarse fuera de la perspectiva del discurso oficial para poder desmontar *la racionalidad constitutiva* de la directriz por abandonar (Bautista, 2017), para acceder a la configuración del nuevo horizonte de sentido institucional y comunitario que da apertura a las voces silenciadas y marginadas de la comunidad educativa. Lo segundo, lleva a los maestros a fijar como centro de acción

---

<sup>23</sup> Qué Es Ruta - Significado, Concepto, Definición (significadoconcepto.com)

<sup>24</sup> “Situarse en un nuevo horizonte quiere decir atravesar su fundamento. Por eso la referencia al tránsito. Se trata de salir de algo, de modo consciente, hacia un novum, en cuyo desafío se juega el destino mismo del sujeto”. (Bautista, 2017, p. 23)

<sup>25</sup> “Transitar hacia eso nuevo supone cambiar de sentido, trascender el sentido común imperante y saber enfrentar el desafío de proponerse ser y encarnar un nuevo camino”. (Bautista, 2017, p. 29)

su – *saber hacer* –, es decir, sus – prácticas – para forjar desde allí “mitos de liberación”<sup>26</sup> que al ocasionar *rupturas* con el discurso establecido se sintonicen con la utopía del horizonte de sentido.

De igual forma, las *rupturas* comienzan por escandir las prácticas mismas, de tal modo que apoyados en las “tres habilidades básicas” que fundamentan el saber artesanal<sup>27</sup> (Sennett, 2009), se logre:

– Una **localización**, que da la capacidad para identificar donde sucede algo significativo, y ocurre como consecuencia de la activación de los circuitos neuronales para establecer la atención; particularmente, quienes practican algún oficio localizan específicamente dónde son importantes: un material, una práctica o un problema (Sennett, 2019, p. 343). Tal situación, reclama de los maestros que laboran en Instituciones Educativas, situarse en su práctica, en los tiempos y espacios donde es realizada (aula, institución o comunidad) y darle miradas diferentes orientadas por preguntas que faciliten desvelar el asunto problémico que permanece sumergido en aquello que ellos creen que están haciendo bien. Es como hacer una arqueología a las prácticas, ya que “Son muchas las preguntas que hacemos y para darles respuestas buscamos que converjan diversos saberes, diversas líneas de investigación, todas se articulan como si fueran una trama y una urdimbre para aproximarnos a la lectura del pasado” (Ratto, 2016, p. 123).

Lectura del pasado, que en el ámbito de la “conciencia histórica”<sup>28</sup> potencia al maestro para formar conciencia crítica “frente a la inmediatez de la actualidad y el manejo que hacen los medios de comunicación, como a las demandas sociales de la memoria y a su apropiación más afectiva que cognitiva” (Coudannes, 2012, p. 153). Así, en el viaje que emprende el maestro hacia al interior de su – *saber hacer* –, relaciona las temporalidades *pasado, presente y futuro*, por cuanto al decantar su práctica pasada, a la luz de la interpretación devela huellas significativas que le sirven de base para tejer la *ruta* que desde el presente le acompañará en la búsqueda incesante de su utopía.

– Procesos de **indagación**, que ponen al maestro la tarea de investigar la problemática, situada en las prácticas mediante ciclos de: “*acción-reposo/indagación-acción*” (Sennett, 2009, p. 343), como desarrollo de la estrategia “*avanzar y retroceder siempre avanzando*” (Fernández, 2016; 2018).

---

<sup>26</sup> De acuerdo con Bautista (2017), los mitos no son extraños a las relaciones de poder; por consiguiente, se visibilizan desde una posición dominante o desde una liberadora. Lo primero, legitima una autoridad existente y lo segundo, se manifiesta como narrativa distanciada que inquieta la ortodoxia del sistema imperante.

<sup>27</sup> “El saber artesanal tiene como fundamentos tres habilidades básicas: la de localizar, la de indagar y la de desvelar” (Sennett, 2009, p. 340).

<sup>28</sup> “la conciencia histórica relaciona el “ser” (identidad) y el “deber” (acción) en una narrativa significativa que toma hechos pasados con el objetivo de dar identidad a los sujetos a partir de sus vivencias. y colectivo y para hacer inteligible su presente, dando una expectativa de futuro a esta actividad actual. Por tanto, la conciencia histórica tiene una “función práctica” de dar identidad a los sujetos y dotar a la realidad en la que viven de una dimensión temporal, una orientación que puede orientar intencionalmente la acción a través de la mediación de la memoria histórica.” (Rüsen, 1992; 2001), como se cita en (Moreira dos Santos y Braga, 2005, p. 301)

De acuerdo con Sennet (2009), indagar

significa permanecer en un estado incipiente; el cerebro sopesa entonces sus opciones de circuito. Este estado es la traducción neuronal de la experiencia de la curiosidad, que suspende la resolución y la decisión con el fin de explorar. De esta suerte, es posible imaginar el proceso del trabajo como si obedeciera a cierto ritmo, en el que la acción lleva a un estado de suspensión mientras se indagan los resultados, tras lo cual la acción recomienza en una nueva forma. Hemos visto que este ritmo de acción-reposo/indagación-acción marca el desarrollo de las habilidades manuales complejas; la actividad meramente mecánica, que no desarrolla ninguna técnica, no es más que simple movimiento.

– **Desvelar**, cuya acción potencia en los maestros su experticia para descubrir y formular los problemas desde su práctica lo que lo lleva a tener en cuenta que

La capacidad para desvelar un problema se inspira en saltos intuitivos, específicamente en su posibilidad de acercar dominios disímiles unos a otros y de preservar el conocimiento tácito en el salto entre ellos. El simple hecho de pasar de un dominio de actividad a otro estimula una nueva manera de pensar los problemas. El «desvelar» va íntimamente unido al (abrirse a), en el sentido de estar dispuesto a hacer las cosas de otra manera, a pasar de una esfera de hábitos a otra. Tan elemental es esta habilidad, que muchas veces su importancia pasa inadvertida. (Sennett, 2009, p. 343)

Precisa decir, que esta capacidad se inspira en “saltos intuitivos”<sup>29</sup> que emergen de procesos creativos inesperados surgiendo luego de entrenar la mente para disponerla a confiar en dichos procesos. (Douglas, 2010, p. 66)

Lo anterior, implica romper los moldes establecidos, a través de la *contigüidad estabilizadora* para sacar a la luz de la conciencia el conocimiento tácito y sorprenderse “de decirse a sí mismo que algo que uno sabe puede ser distinto de lo que supone” (Sennett, 2009, pp. 258-259). Cabe anotar que dicho desvelamiento saca a flote huellas, vestigios, hitos a través de la escansión aplicada a las prácticas de los maestros, cual hallazgo dispuesto para ordenar nuevas configuraciones apalancadas en el estatuto de la estética<sup>30</sup> (Agamben, 2005), que deja huellas de originalidad, fruto del compromiso con la praxis creadora (Sánchez, 2003). Praxis creadora que se instaure en el día a día de la configuración de la ruta, por cuanto ésta “hay que inventarla siempre, a cada paso, sin cesar, de ahí su enorme potencialidad creativa. Sus estrategias son contextuales, locales, y lo que es válido para un contexto quizá no

---

<sup>29</sup> Los saltos intuitivos, son saltos repentinos que emergen de procesos creativos inesperados.

<sup>30</sup> Que indica su relación con su originalidad y al mantener esta relación con su origen margina la reproducción. Caso contrario, en el estatuto de la técnica lleva a la relación de no proximidad con el origen y, en consecuencia, su condición esencial es la reproductibilidad. (Agamben, 2005, pp. 100-101)



lo sea para otro” (Asensi, 2001, p. 16). Invención que se da como resultado de procesos de indagación permanente.

En este orden de ideas, *la primera pincelada* en clave para el esbozo de la ruta emerge del viaje *al espacio cultural del mundo que rodea al maestro* en su pasado y presente, dado que allí están las raíces de los formatos impuestos en el devenir del desarrollo de su vida. Reflexionar sobre los procesos vividos en dichos espacios lleva a develar *las reglas sin sentido* transmitidas de una generación a otra, para cuestionarlas, trascenderlas y tomar posición sobre el mundo que nos rodea (Lakiani, 2017). Por ende, es saludable preguntarse: *¿Cómo trascender el espacio cultural del mundo que me rodea?*, y ello se logra cuando indagamos por las formas de actuar, por las creencias<sup>31</sup> y las normas colectivas de la comunidad que desencadenan en cómo: *existir, planificar tu vida, definir tu éxito y tu felicidad*, lo que significa causar rupturas con el cumplimiento de “las normas socialmente aceptadas sobre cómo se supone que funciona la vida”. (Lakiani, 2017, p. 29)

Normas familiares y sociales que desde antes de la concepción del ser humano se disponen para un proceso de “domesticación” dirigido a que el nuevo integrante se amolde a la línea que lo lleva a cumplir “el sueño de la sociedad o *el sueño del planeta*” (Ruiz, 1998, p. 5). En tal sentido, aceptamos el acuerdo realizado por otros y, por tanto:

Fingimos ser lo que no éramos porque nos daba miedo que nos rechazaran. El miedo a ser rechazados se convirtió en el miedo a no ser lo bastante buenos. Al final, acabamos siendo alguien que no éramos. Nos convertimos en una copia de las creencias de mamá, las creencias de papá, las creencias de la sociedad y las creencias de la religión. (Ruiz, 1998, p. 7)

Edificamos y llegamos a ser una imagen mental perfecta para los otros, pero imperfecta para nosotros. Así, transitamos en un mundo binario: “el mundo físico de la verdad absoluta y el espacio cultural de la verdad relativa.” (Lakiani, 2017, p. 51)

Tal situación, ha contribuido a la formación de personas con estructuras mentales pensadas y diseñadas por otros, negando así el aprovechamiento de la experiencia directa para aprender sobre la naturaleza de nuestra existencia. (Douglas, 2010)

La *segunda pincelada* es el *reencuentro con mis prácticas*, para continuar el viaje hacia nuestra utopía y va orientada por la pregunta: *¿Cómo transitar de las prácticas del mundo que me rodea a las prácticas del mundo que sueño?* Este momento posibilita la descripción de las prácticas –escolares y sociales– desarrolladas por los maestros en la Institución Educativa o comunidad; intuir modelos didácticos, pedagógicos y curriculares inmersos en dichas prácticas; descubrir tensiones y articulaciones en las pautas, reglas o normas practicadas por los maestros en los espacios escolares y sociales; seleccionar huellas y rastros cual hallazgos significativos para que al reorganizarlos emerjan nuevos arreglos a fin de configurar prácticas

---

<sup>31</sup> “no cambiamos nuestras creencias, sino que simplemente transferimos la energía de un concepto a otro, esto es más útil para ayudarnos a cumplir nuestros deseos o lograr nuestros objetivos.” (Douglas, 2010, p. 107)

transformadoras; visualizar acuerdos en los espacios, escolares y sociales que te liberen del mundo que te rodea.

Habida cuenta de lo anterior, este reencuentro me posiciona en un segundo nivel, en un *despertar*; donde se comienza a edificar una nueva práctica, a partir de las nuevas realidades en las cuales subyacen las ideas y valores en las que he decidido *creer, aprender y crecer*. (Lakiani, 2017)

¿Un despertar para qué?, para reprogramarnos a partir de la revisión que hagamos de nuestro mundo interior a fin de redefinir nuestros modelos de realidad, pues éstos

- Se mantienen traslapados y salen a flote generalmente mediante intervención o técnica contemplativa que nos hacen conscientes de ellos.
- Generalmente, transitamos con modelos infundidos desde la infancia que nos limitan nuestras capacidades.
- Acceder a modelos empoderadores posibilitan la transformación de nuestra realidad. (Lakiani, 2017)

La ***tercera pincelada*** se instala en el campo del currículo, cuyo saber lo vamos conociendo en la escuela y por fuera de ella<sup>32</sup>, sobre todos quienes se inician en programas sobre educación; sin embargo, quienes abordan otras carreras no se dan cuenta que el currículo les es dado y legado; organizado, planificado y evaluado por otros, donde la participación brilla por su ausencia; en consecuencia, es válido plantearse: ***¿Cómo se configuró el campo del currículo?***, lo cual tiene como espacio de acción el orden internacional y en cuanto a lo nacional la invitación es a darle una mirada al *proceso de configuración del campo del currículo en Colombia, a la luz de los autores más representativos de los grupos de investigación que lo estudian*. (Fernández, 2016; 2018)

En cuanto al orden internacional, es reconocido por autores como Beyer y Liston (2001), Díaz Barriga (1994), y Suárez (1973) que el surgimiento del campo curricular data de más de cien años y en su configuración contribuyeron tradiciones académicas<sup>33</sup> enfrentadas e irreconciliables (Lawn y Lean 1985) o, a pesar de sus divergencias también tuvieron momentos de apoyo Pinar (1989). De acuerdo con Pasillas (1985), emerge un nuevo espacio al interior del sector educativo por parte de los educadores en donde: el curriculum se visibiliza como un escenario de la práctica educativa diferente, al calor de las tensiones entre los sectores sociales en conflicto

---

<sup>32</sup> “No podemos pensar la ciudad sin pensar en el sujeto que la habita; el sujeto que la interpreta, que la vive o malvive. La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde forman y transforman las biografías. Lo que se pretende en este texto, es estudiar la ciudad como proyecto y experiencia didáctica; estudiar la ciudad como currículum, es decir como texto que penetra la experiencia de subjetivación en los diferentes programas educativos en los que a lo largo de la vida participa el sujeto”. (Martínez, 2010, p. 3)

<sup>33</sup> Lawn y Lean (1985) las denominaron como “*racionalista, científico o científicista y la humanista*”; mientras que Pinar (1989) las llamó: “*tradicionalistas, empiristas conceptuales y reconceptualistas*”.

por querer imponer sus intereses en el sector educativo de los Estados Unidos. Sin embargo, Schwab (2008), Kemmis (1993), Apple (2008), realizan fuertes críticas al desarrollo del campo del currículo, las cuales se sitúan respectivamente en los términos siguientes:

La falta de una metateoría llevó a la dependencia del campo del currículo de otras disciplinas y ha provocado su crisis; situación de la cual puede salir si se acude a modos de acción que se orienten por la modalidad práctica, la casi práctica y la ecléctica.

Su incompreensión a la luz de una metateoría y entender que su construcción es *histórica y social* para evitar el error de visionarlo sólo en el contexto del presente.

La conformación y desarrollo del campo del currículo dejó de lado aspectos sociales, culturales y humanos como consecuencia del privilegio del esquema “medios-fines o procesos-productos” en búsqueda de la eficiencia; pero, el currículo como campo debe ubicarse como una “ciencia crítica”, dado que su función primordial es de tipo emancipatorio. (Fernández, 2018, pp. 52-53)

Ahora bien, respecto del proceso de configuración del campo del currículo en Colombia las categorías analizadas como:

instituciones, actores, rutas curriculares, tensiones, articulaciones y perspectivas curriculares que subyacen en las producciones escritas de los autores estudiados, son evidencias que muestran que en Colombia deviene un proceso de configuración del campo del currículo desde la última década del siglo XX y ello aporta una respuesta a la pregunta: ¿Qué hace que en Colombia se esté configurando o exista el campo del currículo?, sin embargo, la falta de debate en eventos académicos sobre dicho saber, de confrontación entre los discursos curriculares, de revistas sobre currículo son algunos aspectos que muestran la debilidad de dicho espacio relacional para ser considerado como campo. (Fernández, 2018, p. 357)

La **cuarta pincelada**, nos lleva al encuentro con algunas de las *rutas curriculares alternativas que emergen en Colombia desde la década de los años ochenta del siglo XX*<sup>34</sup>, espacio que pone en escena la interpretación a la producción escrita de los investigadores sobre el currículo en Colombia. Dichas rutas son:

- Del Campo Intelectual de la Educación a la Flexibilidad curricular en las universidades.
- Modernización Curricular en Colombia: una ruta dos miradas.

---

<sup>34</sup> Fernández (1916), develó siete rutas curriculares alternativas en la producción escrita de los autores más representativos de los Grupos de Investigación que estudian el currículo en Colombia.

- Educación Superior: El Currículo Universitario; Innovación en el Currículo Universitario.
- El Proyecto Educativo Emancipador y La Escuela como Sistema Social.
- Currículo Integrado dos miradas para su construcción.
- Ruta Caribeña.
- Ruta de las competencias.

Finalmente, una **quinta pincelada** toca el encuentro con mi *utopía curricular* orientada por la pregunta *¿Qué huellas, rastros o vestigios rescato de mis prácticas educativas o pedagógicas para configurar un esbozo de ruta curricular alternativa en mi Institución Educativa?* La *utopía* invoca el futuro-presente “que te impulsen hacia delante” (Lakiani, 2017, p. 193), porque sientes satisfacción y la potestad de centrarte por el viaje emprendido, por otras maneras de caminar y no por la obsesión de llegar al fin de tu sueño. Ligarnos sólo a la consecución de la *utopía* puede ser contraproducente, dado que ella sería como el horizonte que se persigue, el cual siempre va a estar por lo menos un paso más allá; aquí es necesario recordar que la estrategia – *avanzar y retroceder siempre avanzando* – hace parte de nuestro equipaje y en consecuencia, no hay que mirar la *ruta* que nos falta por configurar para llegar a nuestro destino, porque en ello subyace la valoración con el parámetro ideal; por el contrario, despleguemos la mirada hacia la *ruta* recorrida lo que hemos – andado y desandado – es decir, apreciar los alcances logrados, los progresos... (Sullivan<sup>35</sup> como se cita en Lakiani, 2017). En suma, enfocados en el viaje y no en el destino será una de las estrategias de satisfacción permanente. (Lakiani, 2017)

## CONCLUSIONES

La época por la cual transitamos lleva cada día a que nuestro viaje sea incierto, y ello exige mantenerse alerta para provocar la comprensión de los contextos pues en ellos subyacen lo *conocido* y lo *desconocido*, como cimientos en los cuales se configurarán las rutas curriculares alternativas. Lo conocido obedece al – *saber hacer* – a las prácticas, que siempre nos acompañan en el día a día de nuestra labor; mientras que lo desconocido, son los eventos fortuitos que emergen en el atrevimiento de pensar diferente a lo establecido.

Así, causamos las rupturas que al disponerlas en arreglos finamente tejidos llevan a develar la ruta que estaba esperando salir del silencio para ser escuchada y configurada por los maestros y la comunidad educativa como protagonistas. La *rupta* se constituye en el pretexto para transformar nuestras prácticas visibilizadas en el exterior; pero, al mismo tiempo, es un viaje al mundo interior del maestro para desde allí edificarse en su –*SER-TENER-HACER* –

## Referencias bibliográficas

---

<sup>35</sup> Dan Sullivan, a este acto lo llama la *brecha inversa*; o sea, desprenderse del hecho de que el éxito llega cuando vencemos la *brecha hacia delante*, puesto que el horizonte se torna inalcanzable. (Citado por Lakiani, 2017)

- Asensi, M. (2001). ¿Qué es la deconstrucción de Jacques Derrida? Revista Teoría. Recuperado el 13 de diciembre de 2017 de [http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/10546/VISIONS3%2011%20teoria%20manuel\\_asensi2.pdf?sequence=1](http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/10546/VISIONS3%2011%20teoria%20manuel_asensi2.pdf?sequence=1)
- Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Ediciones Áltera, S. L.
- Bautista S., R. (2017). *Del mito del desarrollo al horizonte del “vivir bien”. ¿por qué fracasa el socialismo en el largo siglo xx?* La Paz Bolivia: Yo soy si Tú eres Ediciones.
- Bohm, D. (1988). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Carvajal V., A. (2002). Teorías y modelos formas de representar la realidad. Comunicación, Vol. 12 No. 001. Instituto de Costa Rica. Cartago Costa Rica, pp. 1-14. Recuperado el 28 de enero de 2019 de <https://www.redalyc.org/pdf/166/16612103.pdf>
- Coudannes A., M. (2012). Las relaciones entre pasado, presente y futuro objeto de estudio de la historia y su enseñanza. *Revista Digital de la Escuela de Historia*. unr/Año 4 - No.7. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad del Rosario, Argentina.
- Douglas, M. (2010). *Trading en la zona. Dominar el mercado con confianza, disciplina y actitud ganadora*. Recuperado de (14) (PDF) TRADING EN LA ZONA DOMINAR EL MERCADO CON CONFIANZA, DISCIPLINA Y ACTITUD GANADORA MARK DOUGLAS Prólogo de Thorn Hartle | Peter Gavad - Academia.edu
- Drouin, A-M. (1988). Le modele en question. ASTER No.7. Institut National de Recherche Pedagogique. Aster. Recherches en didactique des sciences expérimentales. Paris. Recuperado el 28 de enero de 2019 de [Shttp://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA007.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA007.pdf)
- Fernández, F., A. (2016). El proceso de configuración del campo del currículo en Colombia. Una investigación basada en la producción escrita de sus autores más representativos. Tesis de doctorado en Educación. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Fernández, F., A. (2018). *Configuración del campo del currículo en Colombia. Un viaje por la producción escrita de sus autores más representativos*.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México D. F. : Editorial, Siglo XXI.
- Koselleck, R. (2004). Historia de los conceptos y conceptos de la historia. *Ayer* 53/(1), pp. 27-45. <http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer53/ayer53-01.pdf> (26.02-2012)

Lakhiani, V. (2017). Introducción. Parte I. el espacio cultural En El código de las mentes extraordinarias. Barcelona: Editorial EDAF, S. L. U. pp. 12-72.

Martínez B., J. (27 de agosto de 2010). "La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad (1)". [Versión electrónica]. educ@upn.mx, Revista Universitaria, Hecho en casa, núm. 04, recuperado el 26 de octubre de 2015. <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev4/martinez-004.pdf>

Moreira Dos Santos, M. A. y Braga G., T. M. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Ruiz, M. (1998). Introducción. I. La domesticación y el sueño del planeta En Los cuatro acuerdos. Una guía práctica para la libertad personal. Editorial: Urbano.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial ANAGRAMA.

Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Editorial Anagrama. Recuperado el 15 de enero de 2019 de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/SENNETT-R.-Juntos.pdf>

Willett, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma: qu'est-ce donc ? Recuperado el 29 de enero de 2019 de <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/1873>. DOI: 10.4000/communicationorganisation.1873

▪ **MEDIACIONES PEDAGÓGICAS EN PRÁCTICAS DE AULA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS LICENCIADOS. UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA". SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.**

**Nataly Vanessa Murcia Murcia<sup>36</sup>**

E-Mail: [n.murcia@udla.edu.co](mailto:n.murcia@udla.edu.co)

**Amparo Flórez Silva<sup>37</sup>**

E-Mail: [a.florez@udla.edu.co](mailto:a.florez@udla.edu.co)

---

<sup>36</sup> Candidata a Doctora, Doctorado en Educación y Cultura Ambiental. Universidad Surcolombiana. Neiva Huila. Magister en Educación con profundización en Docencia e investigación Universitaria. Universidad Surcolombiana. Neiva Huila. Lic. En ciencias naturales y educación ambiental. Universidad Surcolombiana. Neiva Huila. Profesora del departamento y la Especialización en Pedagogía. Universidad de la Amazonia. Florencia Caquetá.

<sup>37</sup> Licenciada en Administración Educativa, (Universidad Pedagógica Nacional), Magister en Dirección Universitaria, (Universidad de los Andes). Universidad de la Amazonia, Facultad de Ciencias de la Educación Florencia, Colombia. Grupo de Investigación Aprender Investigando. Coordinadora de programa de Esp. en Pedagogía. Universidad de la Amazonia. Florencia Caquetá. - Coordinadora de programa del Departamento de Pedagogía. Universidad de la Amazonia. Florencia Caquetá.

U. de la Amazonía- Leticia-Colombia

**Esmeralda Monroy Ríos<sup>38</sup>**

E-Mail: e.monroy@udla.edu.co

U. de la Amazonía- Leticia-Colombia

### **Resumen:**

El proyecto de investigación tiene como objetivo principal, Sistematizar experiencias de Mediaciones pedagógicas en prácticas de aula en la formación profesional de los Licenciados de la Universidad de la Amazonia en Florencia Caquetá, el estudio se apoya en un paradigma Crítico social, que según Habermas (1982), se preocupa por ser emancipador, liberador, transformador, además busca develar, romper proponer y transformar estructuras-esquemas de poder, con lo cual se infiere las transformaciones de las realidades. Así mismo, el tipo de investigación que apoyará este proceso será la Sistematización de experiencias siguiendo los planteamientos de Jara (2003) quien reconoce que es una forma de creación participativa de conocimientos desde la acción “que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p.4).

En síntesis, el propósito de esta Sistematización de experiencias como forma de investigación, permite que se dé una prioridad y fuerza a la investigación pedagógica, en cuanto centra su atención en develar y comprender las prácticas pedagógicas de los maestros, como prácticas sociales en el ejercicio de su profesión para cualificarlas, justamente en este proyecto, es muy apropiado este tipo de investigación, porque permite la reflexión sobre la acción.

**Palabras clave:** Sistematización de experiencias, mediaciones pedagógicas, prácticas de aula y formación profesional.

### **Introducción:**

En este documento se da a conocer un estudio que se está llevando a cabo en la Universidad de la Amazonía de Florencia Caquetá, para Sistematizar experiencias en las prácticas de aula en la formación de los licenciados, en la estructura de este texto se ubicará, la metodología, algunos avances en el trabajo de campo justamente porque está en desarrollo y las consideraciones finales. La escritura de este documento está directamente relacionada con informar desde lo metodológico, algunos avances de la investigación que está en curso.

---

<sup>38</sup> Maestría/Magister UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Especialización En Desarrollo Humano Y Educación. Pregrado/Universitario UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Licenciado Con Estudios Principales En Psicología. Docente de Aula, Institución Educativa Normal Superior. Florencia Caquetá. Docente catedrática Universidad de la Amazonia. Florencia Caquetá.

En los procesos de transformación y actualización de la Universidad en un mundo globalizado, la labor mediadora del docente se reivindica como un proceso de acompañamiento, de tutoría y asesoría para que los estudiantes puedan producir en forma autónoma sus conocimientos y desarrollar aprendizajes significativos. La mediación desde una nueva concepción alternativa exige dejar las estrategias didácticas tradicionales y pasar a la construcción activa del conocimiento, lo que a su vez requiere una nueva organización de los procesos curriculares. (Fernández y Villavicencio, 2016)

Desde estas consideraciones, es indispensable reconocer que la institución escolar, los profesores, los medios y recursos, el grupo, el contexto y los estudiantes mismos se constituyen en instancias de mediación, cada uno con sus diferentes condicionamientos culturales y sociales, en este caso, el mayor énfasis siempre estará puesto en el docente porque es el a quien le corresponde la responsabilidad de acompañar los procesos de aprendizaje. Teniendo en cuenta que no todo acompañamiento es pedagógico, por lo tanto, se requiere entonces reconocer, el tipo de mediaciones pedagógicas que influyen en los procesos formativos para caracterizar las formas de interacción en el aprendizaje y reflexionar sobre los procesos que emergen de esta investigación.

Estudios como “Mediación Pedagógica para la Autonomía en la Formación Docente”, realizado en el 2012 en Costa Rica, describen la importancia que tiene la mediación pedagógica a la hora de estimular la autonomía intelectual en estudiantes que ejercen una formación docente. Este artículo comparte estrategias y experiencias implementadas por las autoras, destacando la importancia de escuchar la voz de los actores participantes como base principal hacia la creación de dinámicas de mediación pedagógica y espacios para la existencia de una expresión autónoma. (Hernández y Flores, 2012).

Así mismo, la siguiente investigación realizada en el 2016 denominada, “La mediación pedagógica en el aprendizaje significativo de los estudiantes de primer año de inglés”, aborda un estudio de tipo cualitativo basada en la mediación pedagógica, en el aprendizaje significativo de estudiantes de primer año de inglés. En él se describe la importancia de la creación de unidades didácticas y pedagógicas que trabajen como referencia de mejora en la calidad de estrategias que proveen mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes. (López y Socorro, 2016)

Por otro lado, a nivel nacional, Flor María Grisolle Álvarez y Rocío Rivera Vanegas de la Universidad de la Costa CUC, en San Andrés Islas, en el año 2018, proponen un proyecto investigativo titulado “Mediación didáctica para la construcción del aprendizaje significativo y mejoramiento de la calidad educativa”, para reconocer los modelos pedagógicos tradicionales usados por los docentes y de esta manera, proponer el diseño de una metodología basada en estrategias funcionales que conlleven a un aprendizaje significativo de los estudiantes. Esta investigación se fundamentó bajo un enfoque racionalista deductivo con un diseño metodológico cuali-



cuantitativo. Adicionalmente, los autores concluyen que la mediación didáctica solventa carencias relacionadas con las estrategias y métodos que no cumplen su rol en un aprendizaje significativo para los estudiantes.

Mientras estos estudios muestran que hay mucho interés por investigar las mediaciones para proponer algo nuevo desde el aprendizaje significativo, se evidencia que son pocos los que buscan Sistematizar experiencias desde las mediaciones pedagógicas en las prácticas de aula para caracterizarlas, documentarlas y reflexionar frente a lo aprendido como es el caso de este estudio.

En la Universidad de la Amazonia son muy pocos los estudios que buscan caracterizar las mediciones pedagógicas en la Facultad de Ciencias de la Educación, así mismo no se ve un seguimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje para conocer las mediaciones que emergen de estas prácticas; en este sentido son limitadas las reflexiones teóricas que favorecen la construcción del conocimiento sobre la base de las experiencias que develan la importancia de las mediaciones pedagógicas y sus rasgos característicos como elementos que aportan a la formación integral desde las relaciones de enseñanza, y de aprendizaje situadas en un contexto y un entorno determinado por la naturaleza del territorio amazónico.

Todo esto se representa en prácticas de aula tradicionales, lo que implica que los estudiantes se desmotiven y el aprendizaje no sea significativo, por otro lado, se observa que algunos maestros tienen limitada apropiación de los lineamientos pedagógicos que orientan los procesos formativos en la facultad, en atención a que muchos de ellos responden más a su escuela de formación que a los lineamientos institucionales establecidos.

Por otro lado, en materia de formación profesional, le corresponde a la Universidad como lugar de acogida, ofrecer las condiciones para la formación del carácter y la personalidad de sus estudiantes, el desarrollo de un pensamiento crítico y una actitud científica. Para ello, es necesario que en el ámbito de las prácticas de enseñanza se generen diversas interacciones entre maestros, estudiantes y saberes, de tal forma que el rol del profesor en la planeación, organización y selección del conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos, propicien la formación integral, lo cual requiere según (Prieto 1995), que se reconozcan las instancias de mediación como espacios donde se produce, se dificulta o se frustrará el aprendizaje.

En este sentido, en el contexto de las prácticas pedagógicas de los profesores de la Facultad de Educación, de la Universidad de la Amazonia, es evidente que hay diversidad de apreciaciones sobre el sentido y significado de las mediaciones pedagógicas que implementan para acompañar el proceso de formación integral de sus estudiantes sin tener presente el tipo de mediación, por ello es imperante evidenciarlas, pero además porque son las que más fortalecen el sentido de identidad con el ejercicio de la profesión docente, en coherencia con los principios institucionales y las necesidades de formación de educadores en el ámbito de la Amazonia.

En ese orden de ideas, la pregunta que está orientando este proceso investigativo es: ¿Cuáles son los aprendizajes adquiridos en las experiencias de Mediaciones pedagógicas en prácticas de aula en la formación profesional de los Licenciados de la Universidad de la Amazonia?

## **METODOLOGÍA**

### **Enfoque metodológico:**

Dentro de los tres paradigmas de la Escuela de Frankfurt: el enfoque que está orientando este proceso investigativo es el crítico social que según Habermas (1982), se preocupa por ser emancipador, liberador, transformador, además busca develar, romper proponer y transformar estructuras-esquemas de poder, con lo cual se infiere las transformaciones de las realidades.

### **Tipo de investigación:**

El tipo de investigación que se está llevando a cabo es la Sistematización de experiencias usada como metodología de investigación para develar las prácticas y experiencias en el quehacer de los maestros, además tiene en cuenta aspectos como pertinencia, flexibilidad, atención a la diversidad, la interculturalidad, promoción de la iniciativa y la innovación educativa para el mejoramiento de los procesos formativos, lo cual fortalece la concreción y expresión del plan cultural en la formación del nuevo ciudadano con una mirada inter y transdisciplinar sobre el proceso docente educativo. (Colectivo INAPE)

Para Jara (2003) y Ghiso (1999) la Sistematización de experiencias se concibe como un proceso para reflexionar, ordenar y explicitar los sentidos y significados que tienen las prácticas para sus actores, en tanto otros priorizan la participación y la producción de conocimiento generada en el proceso reflexivo. Jara (2003) reconoce que es una forma de creación participativa de conocimientos desde la acción “que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p.4); Ghiso (1999) considera que “el interés que lo direcciona [como proceso] y los principios éticos que lo enmarcan son eminentemente emancipadores y transformadores. La sistematización hace parte de las propuestas socio-críticas de construcción de conocimiento” (p.8). (Colectivo INAPE).

En síntesis, el propósito de la Sistematización de experiencias como forma de investigación, permite que se dé una prioridad y fuerza a la investigación pedagógica, en cuanto centra su atención en develar y comprender las prácticas pedagógicas de los maestros, como prácticas sociales en el ejercicio de su profesión para cualificarlas, justamente en este proyecto, es muy apropiado este tipo de investigación, porque permite la reflexión sobre el análisis de las mediaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Facultad de Educación.

**Diseño metodológico:** Se desarrolla en 4 fases metodológicas específicas de la Sistematización de experiencias, estas a su vez dan cuenta de las actividades para alcanzar cada objetivo específico.

### **Fases metodológicas:**

#### **FASE 1: Preparatoria**

- Contextualizar la experiencia a sistematizar
- Establecer los ejes de la sistematización
- Diseñar instrumentos para la recolección de información

#### **FASE 2: Constructiva**

- Aplicar instrumentos para la recolección de información
- Tabular, analizar e interpretar los resultados
- Elaborar la primera versión del relato
- Línea de tiempo

#### **FASE 3: Deconstructiva y reconstructiva**

- Aplicar la técnica de grupo focal y presentar el relato en una reunión de los participantes (grupo focalizado) para su revisión.
- Triangular con las personas entrevistadas.
- Ajustar el análisis final con la nueva información adjuntada en el proceso reconstruido

#### **FASE 4: Comunicativa**

- Elaboración de informe final
- Socialización de instrumentos

**Grupo Focalizado:** la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de la Amazonia. Los criterios de selección del grupo focalizado son:

- Estudiantes y maestros de las licenciaturas.
- Diferentes edades, 4 estudiantes, y 4 profesores 2 mujeres y 2 hombres por cada licenciatura.
- Semestre variado.

**Técnicas e instrumentos de recolección de información:** Encuestas, observación participante, Historia de vida y grupo focal.

- La Encuesta: Permite recoger información sistemática, se usa cuando son muchas personas en la investigación. (Cerde, 2018).
- La observación participante: El proceso de observación exige tener un plan o por lo menos algunas directrices determinadas en relación con lo que se quiere o espera observar. (Cerde, 2018, p.240).
- Grupo focal: Es un grupo de discusión en el que se ponen en común varios puntos de vista referentes al tema de investigación.
- Historias de vida pedagógica de maestros de maestros: permite reconocer

aspectos muy importantes frente a un tema.

### **Avances en los resultados:**

Se estableció un cronograma de trabajo, con respecto a la metodología propuesta, se adelantaron las actividades que permitieron alcanzar el objetivo específico 1 y que se ubicaron en la fase preparatoria, entre ellas están:

- Contextualizar la experiencia a sistematizar.
- Establecer los ejes de la sistematización.
- Diseñar instrumentos para la recolección de información. Encuestas, y guion temático para historias de vida.

### **Desarrollo:**

Con respecto a las actividades para alcanzar el objetivo específico 1, se realizó lo siguiente:

- a. Se establecieron los ejes de la Sistematización de la experiencia teniendo en cuenta las categorías del proyecto y los objetivos planteados; ellas son:
  - **Concepto de mediación:** Hace referencia a las concepciones, ideas e imaginarios que tienen los maestros acerca de las mediaciones que implementan para interactuar con sus estudiantes.
  - **Prácticas de mediación de los profesores:** Se refiere a las acciones o actividades que de manera permanente e intencionada realizan los maestros desde sus prácticas de aula.
  - **Dificultades en el uso de mediaciones implementadas en la experiencia:** Se refiere a las mayores limitaciones, inconvenientes, resistencias que se pueden presentar en la práctica pedagógica.
  - **Mediaciones que dan identidad a los maestros:** Se refiere a las acciones y prácticas que los maestros reconocen como factores de identidad frente a su formación como maestros, asociadas con todas las dimensiones del saber pedagógico y las dimensiones de la formación humana.  
Se reiteró la importancia de la Sistematización de la experiencia desde el Enfoque de la Reflexividad y construcción de la experiencia humana, de Oscar Jara, citando a Guiso. Cita textual: Reflexividad y construcción de la experiencia Humana: asumen la implícita epistemología de la práctica, basada en la observación y el análisis de los problemas que no tiene cabida en cuerpos teóricos aprendidos o aplicados. La sistematización se vincula a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a desafíos del contexto. (Guiso, citado por Ruiz, 2001)

- b. Se diseñó el guion temático para conocer las historias de vida de algunos maestros de la Facultad de Educación, por otro lado, parte de estas historias de vida se fueron desarrollando en el programa radial voces pedagógicas. Es importante aclarar que la aplicación de instrumentos hace parte de la fase dos, sin embargo, se pudo ir adelantando el trabajo por eso se llevó a cabo. A continuación, se presenta el guion que se estructuró en las entrevistas para las historias de vida.

### **TEMA: “Historia de vida de maestros desde su desarrollo profesional”**

Preguntas orientadoras:

1. ¿Cuál es su concepción sobre mediaciones pedagógicas?
2. ¿Con que practicas se identifica para realizar mediaciones pedagógicas?
3. Describa brevemente sus prácticas docentes a partir de su concepción sobre mediaciones pedagógicas y su contexto.
4. ¿Qué dificultades ha identificado en la implementación de mediaciones pedagógicas en su desempeño docente?
5. ¿Qué aciertos y logros ha alcanzado en la implementación de mediaciones pedagógicas?
6. ¿Qué les recomienda usted a sus colegas maestros para implementar mediaciones pedagógicas?

En el recorrido por las historias de vida de algunos maestros que se entrevistaron durante el programa radial voces pedagógicas, se vislumbran diversas perspectivas frente a lo que son las mediaciones pedagógicas desde los maestros de la Facultad de educación, muchos la conciben como estrategias didácticas en las prácticas de aula y otros más como una interacción dialógica y de empatía.

Así mismo, desde el punto de vista pedagógico, se ha encontrado una constante que parte de la socialización de los seres humanos, de la interlocución, de la interacción, en ese momento aparecen muchos elementos que son inherentes a la calidad de lo humano, por ejemplo, se manifiestan momentos de afecto, un afecto pedagógico, momentos de interacción, se ponen y se construyen valores, como la tolerancia, la aceptación, la escucha activa, unas respuestas asertivas y se desarrolla un ambiente cordial en el escenario educativo, en este espacio se genera una empatía que permite que se desarrolle una fluidez en cuanto a lo que dice el maestro y a lo que dice el estudiante, además, se producen y evidencian procesos de enseñanza y aprendizaje tanto de maestros a estudiantes, como de estudiantes a maestros.

En síntesis, Las mediaciones pedagógicas, no son consideradas por los maestros solamente como una alternativa didáctica, sino más bien como una interacción humana, un elemento que permite la empatía y la aceptación mediadas por un saber, finalmente en ese ambiente de cordialidad es que se desarrollan las clases, donde los maestros demuestran que hay una aceptación y se producen procesos de aprendizaje

significativos en todas las condiciones del ser humano.

c. Con respecto a la actividad contextualizar la experiencia a sistematizar, se realizaron las siguientes tareas:

1. Socialización y análisis de lecturas asignadas para contextualización de la experiencia. Los documentos asignados fueron:

- Acuerdo 17 del 2018 del consejo académico (Componente pedagógico de los programas de licenciatura).
- PEI Acuerdo 25 del 2018 del consejo superior.
- Acuerdo 32 del 2018 programa de prácticas del consejo académico.
- PPI, 2018

Como resultado de la socialización, se presentó una visión general de cada uno de los documentos asignados, en los que se destacó lo siguiente:

- a. En el Acuerdo 17 se resaltó que las prácticas de aula en los procesos de formación del licenciado, están mediadas por sus planes curriculares, principalmente, deben ir organizadas en 4 componentes que son: fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, componente didáctica de las disciplinas y el componente pedagógico; estos componentes presentan las habilidades y el desarrollo de capacidades que se espera se puedan alcanzar con la formación integral del licenciado.
- b. En el acuerdo 25 del 2018, se resaltaron los componentes básicos del PEI, el Filosófico en el que se destaca el conocimiento del contexto, en el teleológico la misión y la visión para tener coherencia con el tipo de mediaciones, desde lo axiológico, los valores institucionales, en el sociológico se rescata la idea de territorio desde la perspectiva del tejido social y de la inclusión, el epistemológico desde las concepciones del conocimiento y el académico la dimensión pedagógica, los referentes de formación.
- c. En el acuerdo 32 del 2018, se aprecia una postura con estructura y coherencia que da cuenta de la fundamentación de referentes que dan sentido de las practicas pedagógicas de la formación de los licenciados, pero son muy pocos los aspectos puntuales relacionados con las mediaciones, lo mismo sucede con su respectivo anexo.
- d. Se revisaron los 4 momentos que han primado en la construcción del proyecto pedagógico institucional (PPI) a partir de una línea de tiempo.
- e. Se reitera la idea de las mediaciones pedagógicas, a partir de los desarrollos alcanzados por los docentes que orientan los procesos de formación de los licenciados.

**1.1** De manera general se presenta una síntesis y algunos aportes del acuerdo 17 y 32, que son indispensables para tener en cuenta en el desarrollo del proyecto.

**1.1.1 Objetivo de la revisión documental:** Buscar las Concepciones y las prácticas de aula en los procesos de formación profesional del licenciado para determinar las mediaciones pedagógicas de la Universidad de la Amazonia.

- Acuerdo 17 del 2018 del consejo académico (Componente pedagógico de los programas de licenciatura).

Las prácticas de aula en los procesos de formación del licenciado, están mediadas por sus planes curriculares, principalmente según el Acuerdo 17 del 2018, deben ir organizadas en 4 componentes que son: fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, componente didáctica de las disciplinas y el componente pedagógico; estos componentes presentan las habilidades y el desarrollo de capacidades que se espera se puedan alcanzar con la formación integral del licenciado.

Así mismo, brindan lineamientos claves para determinar las mediaciones pedagógicas que pueden ser utilizadas en las prácticas de aula, desde el componente 3 y 4.

El componente 3 didáctica de las disciplinas, hace referencia a la articulación entre la pedagogía y la didáctica como fundamentos básicos en la práctica educativa. El componente 4 pedagógico, aporta a los procesos de formación del licenciado desde los conocimientos pedagógicos que se deben tener en cuenta en el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes. Por lo anterior, es necesario tener en cuenta los cursos del componente pedagógico según lo establecido en el Acuerdo 17, ellos son:

- Pedagogía general
- Modelos pedagógicos
- Teoría y diseño curricular
- Teoría de la evaluación
- Didáctica general
- Seminario de problemas actuales de la educación y la pedagogía

Con base en las consideraciones anteriores, los componentes que a mi juicio son los que aportan a las mediaciones pedagógicas son el componente 3 y 4, el 3 desde la mirada que se hace a la didáctica de las disciplinas en la que se articula lo pedagógico y lo didáctico, el componente 4 que alude directamente al componente pedagógico, brinda elementos importantes porque en él se establecen los descriptores sobre los cuales se deben trabajar los espacios académicos de pedagogía y con base en ellos se establecen las metodologías para las prácticas del maestro y de ellas se derivan las mediaciones pedagógicas.

- Síntesis y aportes Acuerdo 32, (2018)

Revisión del acuerdo 32 para prácticas de licenciatura, en él se destacó lo siguiente:

existen unos referentes conceptuales metodológicos e investigativos que orientan y sustentan el desarrollo de las prácticas educativas y pedagógicas de los programas de formación de los profesores de la facultad. En las categorías conceptuales se destacan: los saberes de las prácticas, prácticas reflexivas, aprendizaje experiencial, comunidades de práctica e investigación acción.

Este documento tiene los procesos generales que se llevan a cabo de acuerdo con propósitos, tiempos y competencias desde el mundo, la escuela y desde el aula, se desarrollan 3 fases, una de observación, problematización e innovación, entre las estrategias metodológicas se destacan los seminarios integradores. Los procesos de investigación se estructuran a través de preguntas de reflexión en cada una de las fases mencionadas.

Con respecto a las mediaciones el aporte se da directamente en la parte que corresponde a las estrategias metodológicas, en donde se define los seminarios integradores y todo lo relacionado con los contextos de práctica. Según el análisis del acuerdo, se hace necesario visibilizar si presentar realmente esas mediaciones tiene lugar en la formación de los maestros, en este acuerdo se presenta de manera muy generalizada.

2. En este segundo momento se realizó una línea de tiempo en el proceso de elaboración del PPI y se identificaron los 4 periodos más significativos del proceso de elaboración del mismo con sus respectivos momentos. Ellos son:
  - a. En el primer periodo, (Periodo de institucionalización. 1979-1996) se reconoce como: "Teoría y práctica de la pedagogía institucionalizada, aquella en que la pedagogía, se ejerza como un sistema de mediación y representación social, resultado de un trabajo experiencial, conceptualización permanente, fundada en valores y principios con los que se identifican sus practicantes, la cual es la fuente de inspiración del proyecto político y cultural que se propone como opción a la sociedad." (Capítulo 11 informe de avance, 2019).
  - b. Del periodo dos, (Procesos de acreditación previa 1998-2004) se reconoce: El Decreto 272 de 1998, Núcleos básicos y comunes del saber pedagógico: Educabilidad del ser humano; la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, teniendo en cuenta sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural; la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad, construcción y las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales.
  - c. Periodo 3 (Construcción del Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) 2004-2011), Se define el PPI como: planteamiento fundamental del horizonte teleológico y de la organización pedagógica de la Universidad que da cuenta de: a) La identidad institucional. b) La visión institucional, ligada al compromiso de liderazgo regional y al reconocimiento nacional e internacional de la construcción permanente de calidad académica; en este



sentido, el PPI es concebido como el marco de referencia del trabajo académico de la Universidad.

- d. Periodo 4 (Periodo de implementación del PPI. 2011 -2018). Procesos de reestructuración curricular de los programas académicos. Apropiación de principios institucionales - EPA. Formación integral.

### **Consideraciones finales:**

Como el proyecto está en proceso de realización, se plantean a continuación algunos aspectos a considerar:

- Finalmente se espera que los resultados de este proyecto sean de beneficio para la facultad porque van a aportar a la construcción del documento Proyecto Pedagógico Institucional.
- Los resultados dejarán un legado histórico sobre las mediaciones de los maestros de acuerdo con los ejes de la Sistematización establecidos.
- El proyecto permitirá hacer una reflexión crítica en los procesos de la universidad que se llevan a cabo con respecto a la formación de los futuros licenciados.
- Un aporte valioso de este proyecto será identificar hasta qué punto hay una consistencia entre lo que se plantea en el acuerdo 32, sus respectivos lineamientos y lo que se realiza en si en las prácticas de aula para la formación de los licenciados en la Universidad de la Amazonia.

### **Referentes Bibliográficos:**

Cerda, H. (2013) Los elementos de la investigación.

INAPE, C. La Sistematización de Experiencias en la Investigación Pedagógica para la Construcción de un Patrimonio de Saber Pedagógico en la Región Amazónica.

Flórez, R., Castro, J., Galvis, D., Acuña, L., & Zea, L. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones En el contexto educativo de Bogotá*. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Tomado de: Fernández. E. F y Villavicencio, C. A. (2016) Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire (Artículo Recibido: 19-07-2016, aceptado: 09-09-201).

Grisolle, F., & Rivera, R. (2018). *Mediación didáctica para la construcción del aprendizaje significativo y mejoramiento de la calidad educativa*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11323/2917>

Hernández, A., & Flores, L. Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente. Revista Electrónica Educare. Vol. 16, N° 3, [37-48], ISSN: 1409-42-58, setiembre-diciembre, 2012. Recuperado de: [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4112483&fbclid=IwAR0jVbQBwW4wkE7XuvEROoWTrE9ltNXlTNJlf\\_jViAlvzGAGm3epx5rhJZ8](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4112483&fbclid=IwAR0jVbQBwW4wkE7XuvEROoWTrE9ltNXlTNJlf_jViAlvzGAGm3epx5rhJZ8)

Habermas, J. (1982): Conocimiento e Interés. Madrid: Taurus. Informe final: Proyecto de Investigación "Construcción de un patrimonio regional (Amazonía colombiana) de saber pedagógico a partir de la sistematización de experiencias y prácticas docentes". Clara Lucia Higuera Acevedo, Amparo Flórez Silva, Salomón Calvache López, José Luís Forero Espinoza y Esmeralda Monroy Ríos.

Jara, O. (2003). ¿Cómo sistematizar. Una propuesta en cinco tiempos. Recuperado de [www.alforja.or.cr/centros/cep](http://www.alforja.or.cr/centros/cep).

López, S., & Moreno, D. (2016). La Mediación Pedagógica en el Aprendizaje Significativo de los Estudiantes de Primer Año de Inglés. Recuperado de: <http://repositorio.unan.edu.ni/3948/1/17746.pdf>

Pérez, F. G., y Prieto, C. (2016) La mediación pedagógica. Comunicación y educación.

Vygotski, Lev Semiónovich. *Mente y Sociedad. El desarrollo de procesos psicológicos superiores.* (1978). Biblioteca de bolsillo 3a edición 2009, España.

▪ **SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA DEL INSTITUTO SAN ANDRÉS, QUINCHÍA RISARALDA**

**Juliana Victoria Aguirre Arredondo**

Magister en educación Universidad de Caldas

Docente Instituto San Andrés, Quinchía Risaralda, Colombia.

Mail: juli1450@hotmail.com

El miedo, el rechazo, la frustración que produce el aprendizaje de la matemática, se relaciona de forma directa con la enseñanza impartida por los docentes; específicamente puede obedecer a la implementación del modelo pedagógico tradicional: donde el tema es explicado por el profesor, el estudiante tiene poca participación en la clase; además de la pluralidad de situaciones que se viven dentro de un aula, que influyen sobre la práctica docente, situación por la cual es importante la constante capacitación de los profesores que permita el uso de estrategias lúdicas y didácticas en su quehacer académico.

Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) juegan un papel importante en el entorno escolar, pues ellos integran la comunidad educativa y no se les da la participación que merecen, generando discriminación, creando imaginarios y barreras frente a estos estudiantes, en tanto que los docentes no hacen los ajustes

pertinentes que garanticen los procesos de enseñanza y aprendizaje, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

La presente investigación de carácter fenomenológico, indago el sentir de la comunidad educativa Sanandresana (Estudiantes y docentes) sobre la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, con el fin de aportar al fortalecimiento de construcción social y cultural. Realizando adaptaciones curriculares que faciliten la comprensión de las matemáticas para estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE).

**Palabras claves: NEE (necesidades educativas especiales), estudiantes, docentes, aprendizaje, enseñanza, matemáticas**

### **Descripción del problema**

La matemática, surge de la necesidad del hombre de contar, medir y tener inventario de todas aquellas cosas que lo rodean; está compuesta por símbolos, figuras y números logrando establecer una relación entre ellos. Se dice que las matemáticas remontan sus orígenes a la época de la prehistoria en tanto que nuestros antepasados vieron la necesidad de hacer una correspondencia numérica de todos los elementos que les permitían sobrevivir y conocer el entorno en el que vivían, certeza de tal suceso son las evidencias antropológicas que se han hallado; pasando por civilizaciones egipcia, babilónica, pasando por Inglaterra, India y China. Evidentes en las formas geométricas de los artefactos con que cazaban y se alimentaban, plasmado en la necesidad de tener las medidas exactas para las construcciones arquitectónicas.

Las matemáticas son fundamentales para el desarrollo y fortalecimiento de la vida en sociedad, y han permitido el adelanto de un gran sin número de avances tecnológicos, están presentes en todo lo que vemos a nuestro alrededor. Se hace necesario un cambio en el paradigma de la enseñanza de las matemáticas, de tal manera que se rompan todas las barreras y estigmas que se tienen frente a esta importante área.

La Institución Educativa Instituto San Andrés, implementa el modelo pedagógico “tradicional”, de acuerdo al PEI versión 2018, catalogada como una de las mejores instituciones a nivel local y del Departamento de Risaralda en el ámbito académico, motivo por el cual es atractiva para los padres de familia que quieren que sus hijos obtengan mejores desempeños y un buen nivel de formación integral; El instituto no es ajeno a la problemática que aqueja a otras instituciones donde los estudiantes buscan el sentido del aprendizaje de las matemáticas contextualizado al diario vivir; incluyendo aquellos estudiantes con NEE.

El aprendizaje de la matemática para algunos estudiantes del instituto San Andrés es sinónimo de apatía, desánimo, y temor (según resultados obtenidos en la entrevista estructurada, análisis de resultados de pruebas externas, pruebas saber 9, 11, informes finales de cada periodo académico y previas conversaciones con algunos de

ellos fuera del aula), permiten discernir los niveles de aprendizaje de los estudiantes en el área de matemáticas y que se encuentra ligada a la enseñanza orientada por los docentes, que obedece a características del modelo pedagógico tradicional: clases magistrales donde se explica el tema y el estudiante tiene poca o ninguna participación en la clase; olvidan además la pluralidad de situaciones que se viven dentro de un aula de clase y que de una u otra manera pueden influir sobre la práctica docente.

Actualmente se evidencia que en el proceso de la enseñanza de la matemática se utilizan metodologías poco atractivas para los estudiantes, haciendo del aprendizaje de esta área un proceso mecánico y anecdótico, que induce a que los conceptos orientados en clase se olviden rápidamente (Hernández y Tobón, 2016); generando bajo rendimiento, y deserción escolar (que se evidencia en los resultados de las calificaciones entregadas a los padres de familia y en los porcentajes de pérdida de la asignatura).

Así mismo, la enseñanza orientada bajo el modelo pedagógico tradicional en el aula da como verdad absoluta el conocimiento brindado por el profesor, debido a que el estudiante no tiene una participación en el proceso de la enseñanza, dedicándose a recibir la información que el profesor le transmite, sin derecho a objeciones ni preguntas al respecto, (Larios, 2001). Por tal motivo es importante que se generen dentro del aula espacios de discusión y nuevas alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, de tal forma que el estudiante pueda dar a conocer su punto de vista del aprendizaje esperado.

Se trae a colación además la “discriminación” de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales- NEE, dentro del aula, ya que el docente tiene poca preocupación por el aprendizaje de esta población, enfocando la enseñanza hacia aquellos estudiantes que no presentan dificultades. Otorgarle a la población con NEE un papel importante, pues ellos también integran la comunidad académica y no se les puede restar importancia tanto por parte de los docentes, como de sus pares, en el espacio escolar, es importante vincularlos en otras actividades tales como los juegos interclases, intercolegiados, supérate y actos culturales. Como lo afirma Martínez (2011) y Garzón (2008), en sus investigaciones:

“La sociedad ha creado imaginarios y barreras hacia las personas con discapacidad, pues se cree que tienen dones y compensaciones especiales, son malvados, dignos de piedad y caridad e incapaces de vivir vidas exitosas.”. “Las barreras Actitudinales que giran en torno a estas personas son en principal medida: la marginación, exclusión, invisibilización, actitudes discriminantes como menosprecio o rechazo, prejuicios, lástima, sobreprotección, el maltrato, entre otros, los imaginarios sociales que se traducen en un lenguaje inapropiado y peyorativo para referirse a ellos”

En referencia a lo anterior, la UNESCO (2005), afirma:

“La educación inclusiva se remite a un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a partir de una mayor participación en

los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, así como la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”.

Parte de la propuesta de una educación accesible y de calidad que incluya a las personas, en cualquier nivel de enseñanza, (García et al., 2012). Este tipo de educación garantiza la atención de las diversas necesidades de los estudiantes desde una visión de totalidad, integración y colaboración, así como el cierre de brechas en la educación y en la misma sociedad. Si bien el tema de la inclusión juega un papel importante en el diario vivir en aspectos tales como los gubernamentales, instituciones educativas, fundaciones y ONG, quienes constantemente principalmente el gobierno, promueven prácticas, leyes y todo tipo de normatividad con el fin de suplir las necesidades y problemáticas relacionadas con la educación.

Castillo, así como Ottone y Hopenhayn, señalan al respecto que “el reto para América Latina es transponerse a todo tipo de obstáculo que genere mala calidad educativa, mejorarla a través de diferentes formas de aprendizaje” (2012. p 55) y (, 2007. p 13), garantizar que la población estudiantil que se matricula en toda institución educativa al iniciar el año lectivo permanezca y sea de su agrado la educación que se les brinda en el proceso enseñanza y de aprendizaje, sobre todo de la población más vulnerable (estudiantes con NEE, desplazados, etc.).

Según, (Granada, et al.,2013):

“No se ha logrado generar una verdadera cultura inclusiva, porque el trabajo se enfoca en acciones aisladas de inclusión con cierta población de estudiantes. En el fondo de estas dificultades subyace una falta de claridad en torno a lo que es la inclusión, las personas a las cuales se dirige y los beneficios de ésta para la sociedad en general”.

Desde esta perspectiva, se requieren llevar a cabo las transformaciones necesarias a nivel institucional, que se originan desde la creación de políticas inclusivas, con una cultura que acoge y se hace cargo de la diversidad con propuestas educativas y prácticas pedagógicas, que responden a las distintas formas de aprender al interior de la comunidad escolar.

### **Pregunta de investigación**

- ¿Cuáles son los sentidos que dan a la enseñanza y al aprendizaje de la matemática, los estudiantes y profesores del área del instituto San Andrés, Quinchía Risaralda?

### **Objetivos de la investigación**

#### **Objetivo general**

- Comprender los sentidos de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en estudiantes y profesores del área del instituto San Andrés, Quinchía Risaralda

## **Objetivos específicos**

- Identificar las estructuras semánticas de la base del discurso de estudiantes y profesores del instituto San Andrés, Quinchía, Risaralda, en torno al aprendizaje y enseñanza de las matemáticas.
- Interpretar los sentidos que estructuran estudiantes y profesores del instituto San Andrés en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.
- Proponer un diseño en materia curricular (lineamientos) a partir de los sentidos derivados, que atienda las NEE.

## **Metodología**

### **Tipo de investigación y enfoque metodológico.**

Este proyecto de investigación se realiza a través de una investigación cualitativa (Sampieri, 1991), con un enfoque de carácter fenomenológico. La investigación cualitativa hace referencia a indagar, averiguar, descubrir, conocer las percepciones, pensamientos de un grupo de personas sobre una temática específica. En cuanto al enfoque fenomenológico se podrá tener un acercamiento directo con el estudiantado y los docentes de matemáticas del Instituto San Andrés, la experiencia de ellos con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

De tipo cualitativo, ya que sirve para tener una visión de la realidad y del grado del problema que se presenta en la institución educativa San Andrés.

El hacer de la investigación cualitativa señala que el conocimiento es resultado de la interacción entre el individuo y su entorno, por lo que su finalidad consiste en llegar a representar e interpretar la cultura tal y como es vista por los participantes de esta (Sieburth, 1993).

Como lo menciona Báez, Cantú y Gómez, (2007). La investigación cualitativa tiene como objetivo principal la descripción de las cualidades de un fenómeno. Los investigadores que se apoyan en este tipo de investigación hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas estructuradas para lograr ver los acontecimientos, acciones, normas, etc. desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada, es decir, “ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando”. Se trata al final de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, con el claro propósito de proveer descripciones detalladas de los contextos estudiados; se debe hablar de un entendimiento en profundidad en lugar de exactitud.

La fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006, pp. 712-713): “En el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. El diseño fenomenológico se basa en el análisis de

discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados". Es decir, la fenomenología está basada en la experiencia vivida por una comunidad de personas frente a un determinado suceso, sobre el cual no se ha indagado lo suficiente y se encuentran inmersos algunos relatos y vivencias que han sido dadas a conocer, el ente investigador, contextualiza una problemática y le da una mirada objetiva teniendo en cuenta todas las referencias y relatos de las personas involucradas en la misma.

Esta investigación es también de carácter fenomenológico, ya que da cuenta de la percepción tanto de estudiantes (Estudiantes con y sin NEE) y docentes del Instituto San Andrés, hablar de su experiencia frente al fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, principal problemática que se evidencia en los resultados de pruebas internas (Simulacros OEA), análisis de las notas finales de cada periodo donde se observa un alto índice de mortalidad académica en el área de matemáticas, sobre todo en los niveles de educación media y algunos niveles de la educación básica. De tal manera que podemos llegar a conclusiones que visualicen todas las problemáticas y a partir de allí plantear una propuesta de solución a esta problemática.

Cabe resaltar además que el enfoque fenomenológico, permitirá identificar y comprender la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en el aula con jóvenes con y sin NEE. Como es para los estudiantes el proceso de aprendizaje de las matemáticas, el porqué de sus temores y fracasos en esta asignatura, porque la percepción que tienen del área y cómo podrían aprender mejor en el aula de clase.

En cuanto a los docentes, en el proceso de enseñanza y con el fin de contribuir al proceso académico de los estudiantes, cuestionarse con respecto a las fallas que se generan en la enseñanza de las matemáticas, porque no logran cumplir con el objetivo al orientar las clases, es decir que aprendan su rol pedagógico y acojan herramientas pedagógicas que fortalezcan el proceso educativo y sobrepasen las limitaciones de la educación tradicional.

### **Unidad de análisis**

La institución educativa Instituto San Andrés, Quinchía Risaralda, cuenta con una formación académica, que va desde preescolar a educación media e incluye educación para adultos, con atención a un total de 410 estudiantes, con 40 docentes y bajo el modelo pedagógico de educación tradicional. Datos actualizados año 2020.

### **Unidad de trabajo**

Para el desarrollo de la investigación se seleccionaron 10 estudiantes (historia de vida y entrevista estructurada), se aplicaron además 170 entrevistas a estudiantes de grado 6°- 11° de forma aleatoria y 2 docentes del Instituto San Andrés de la sede central; los 10 estudiantes corresponden a los grados Noveno y Décimo dentro de los cuales se encuentran 3 estudiantes con necesidades educativas especiales y los 7

restantes sin ningún tipo de barrera educativa, cuyas edades oscilan entre los 14-17 años. fueron seleccionados, con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza, ya que se han destacado dentro de la población estudiantil, por su sentido de pertenencia hacia la institución, buscando siempre alternativas para mantener y mejorar el renombre de la misma; así mismo por expresar de forma abierta pero respetuosa su forma de pensar.

En cuanto a los estudiantes con NEE que registra la institución se tienen 34 estudiantes reportados en el SIMAT, de los cuales se eligieron quienes presentan discapacidad cognitiva y discapacidad auditiva, se seleccionaron porque son estudiantes de grados superiores donde se tiene contacto directo, se les orienta clase y quienes han manifestado el descontento al no ser tenidos en cuenta en el aula, como también la ausencia de trabajo diferencial según sus necesidades;

En el caso de los docentes se eligieron 2 de la sede central, que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, encargados de orientar el área en los grados 6 - 8 y 10- 11 respectivamente, quienes dentro de sus aulas han trabajado con estudiantes con NEE. La formación profesional de los docentes un licenciado en Matemáticas y Física y un licenciado en básica Primaria, con experiencia en la labor docente aproximadamente de 20 años. Se trabajó en la sede central, por la facilidad para acceder a la información, además de ser la sede que cuenta con la cantidad más grande de estudiantes.

La investigación se realiza en la institución educativa Instituto San Andrés, Quinchía Risaralda, donde informó a los estudiantes, docentes y directivos de esta para informar sobre el estudio a realizar. (ver anexo consentimiento informado)

### **Fases de la investigación**

La investigación se realizó en las siguientes fases:

- a. Revisión de PIAR y ajustes razonables, finalmente a partir de los hallazgos, elaborar un diseño en materia curricular que atienda NEE de la población que lo requiere
- b. Observación de clases, descripción del método de enseñanza de la matemática y comportamiento de los estudiantes en un aula de clase.
- c. Historias de vida y entrevistas estructuradas con el fin de establecer y comprender cómo han sido los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la matemática de cada uno de los estudiantes, es decir las prácticas pedagógicas de los docentes que orientaron esta asignatura.
- d. Conclusiones



## **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

### **Técnicas e instrumentos**

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos, con el fin de dar cumplimiento a los objetivos específicos; como técnicas se tienen:

1. A partir de los resultados obtenidos a través de las técnicas mencionadas anteriormente se llevará a cabo un diseño en materia curricular (lineamientos) que atienda la inclusión de estudiantes con NEE.
2. Observación no participante y la historia de vida: Relato de los estudiantes con el fin de identificar la percepción que tienen estos sobre el aprendizaje de las matemáticas y como ha sido este proceso para ello.
3. Diario de campo donde se registran los detalles más relevantes de las clases de matemáticas observadas.
4. Entrevistas estructuradas a estudiantes, docentes y directivos.
5. Historias de vida y entrevistas estructuradas para tematizar los diferentes elementos de estructuras semánticas derivadas de diversos discursos de la comunidad Sanandresana (Estudiantes y docentes)

## **Presentación y análisis de los resultados**

### **Análisis aplicación de instrumentos**

Recolectada la información de las entrevista e historias de vida, se procedió a reducir los textos a las palabras más significativas, para hacerlo, se buscaron en las entrevistas e historias de vida aquellas palabras que se repetían o tenían más recurrencia, dando lugar a las categorías y hallazgos de la investigación

### **Entrevistas estructuradas**

#### **Entrevistas aplicadas a estudiantes del Instituto San Andrés, sede principal.**

Se realizaron 170 entrevistas estructuradas a estudiantes que abarcan los grados de 6 a 11. La cual respondieron de la siguiente manera:

#### **1. ¿Te gustan las matemáticas? Justifica tu respuesta.**

106 estudiantes, argumentan que las matemáticas son muy importantes para la vida cotidiana sobre todo cuando necesitan hacer cálculos sencillos que involucran las

operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) y que les ha permitido aprender cosas nuevas, aumentar sus conocimientos, que requiere de mucha dedicación, concentración y atención. De igual manera dicen que les servirán cuando ingresen a la universidad y en su vida profesional, son transversales con otras áreas.

Al respecto Godino (2004), argumenta que no se trata de convertir a los estudiantes en “futuros matemáticos aficionados”, sino por el contrario formar estudiantes con capacidad de interpretar y evaluar la información matemática a través de datos que puedan encontrar en sus contextos, acude entonces a el ejemplo de los medios de comunicación.

En tanto se hace primordial brindar una enseñanza y un aprendizaje contextualizado de tal manera que se genere en los estudiantes motivación y ganas por aprender las matemáticas, no se trata de comunicarles un concepto vasto y sin argumentos, sino más bien acudir a los recursos que se tiene en el contexto para enseñar, por ejemplo cómo enseñar a un estudiante matemáticas hablándole los cambios de temperatura en el mar de positivos a negativos o viceversa, si este en su contexto no cuenta con cercanía al mar.

50 estudiantes, expresa que no les gustan, afirman que son aburridas, no logran comprenderlas, son monótonas, complejas, difíciles de aprender, memorísticas y los profesores que han tenido no logra generar que se enamoren de ellas; aducen que las matemáticas son estresantes y los ponen de mal humor, se sienten frustrados, hay temáticas que no tienen utilidad, ni sentido alguno.

Los 14 estudiantes restantes, argumentan que en ocasiones si les gusta y en otras ocasiones no, que existen cosas fáciles de comprender; mientras en otras ocasiones se tornan aburridas, como es el caso de la geometría.

En relación con la respuesta negativa de los estudiantes mencionados anteriormente, (Hidalgo et al, 2004) aseguran que el alumno que considera a las matemáticas aburridas también opina que es una materia difícil, consideran que esta idea, surge en la dificultad de entendimiento, influenciada además por una variable cognitiva y emocional, que no les permite establecer una conexión con el docente que orienta la asignatura.

Por lo anterior, se presumen que las creencias matemáticas, en general, son un tanto subjetivas, basadas en la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje de estas.

## **2. ¿Cómo son tus clases de matemáticas? Justifica tu respuesta.**

96 estudiantes afirman que las clases son aburridas, poco lúdicas, no presenta aperturas a otros espacios que permitan el juego, la interacción y la significatividad de los contenidos (la clase se reduce a la explicación del profesor y talleres después de la explicación), monótonas; no hay disciplina en el aula los profesores no se preocupan porque los estudiantes entiendan, explican muy rápido, solamente explican una vez,

son poco pacientes (lo cual hace que les de miedo preguntar cuando no entienden), el profesor se dedica a copiar en el tablero y a explicar, luego no les da tiempo de copiar lo que ha hecho en el tablero, en ocasiones el profesor se dedica a trabajar con algunos estudiantes (los que entienden fácilmente) y se olvida de los demás. Además, los espacios físicos y los horarios de las clases no ayudan mucho para que estas sean más interesantes.

Se evidencia posiciones críticas negativas frente al rol que desempeña el profesor en el aprendizaje de las matemáticas, (Hidalgo et al, 2004) “Algunas de las quejas más frecuentes en estos niveles superiores son el aburrimiento, el exceso de teoría, la ausencia de relación entre lo que explican y las situaciones cotidianas y la dedicación casi exclusiva a los alumnos aventajados.” De esto se desprende la importancia de implementar una enseñanza, que recurra al uso de metodologías más variadas, atractivas para los estudiantes, así como articulación de planes de estudio ajustados a las necesidades de todos.

Los estudiantes restantes (74), dan a conocer una apreciación favorable de la clase, dicen que sus clases son didácticas lo cual hace que sea más fácil comprender los temas, hace atractivas las clases; la profesora explica muy bien los temas y repite cuantas veces sea necesario para que haya claridad, los argumentan además haber aprendido diferentes formas de llegar a los resultados, se utilizan herramientas TICS como tabletas, Tomi 7, que entender las clases también depende del estado de ánimo con el que lleguen a clase.

Como referencia (Godino et al,2004 ) “No hay duda de que la forma de concebir las matemáticas por parte del profesor incidirá en la forma en que éste las enseña. Además, el profesor tiene en cuenta las funciones y tareas que cree más efectivas para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y la adquisición de disposiciones y actitudes favorables hacia las matemáticas. Algunas de estas tareas las debe realizar él mismo y otras las llevarán a cabo los estudiantes, adoptando para ello modelos didácticos coherentes.”

### **3. ¿Cómo te gustaría que fueran tus clases de matemáticas?**

Como metodología activa para el aprendizaje de la matemática se referencia uno de los cuatro estilos citados por Bixio (2001), el cual enfoca el aprendizaje activo a la busca experiencias nuevas, de mente abierta, sin escepticismos y permite actuar con entusiasmo, el docente debe ser animador, arriesgado y espontáneo; en ese mismo sentido puchaicela (2018) encuentra en el juego una herramienta para estimular y desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes de manera divertida y significativa.

En consecuencia, con lo expuesto por los anteriores autores, la importancia de incluir en los procesos de enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, el juego como estrategia dinamizadora que permita desarrollar de una forma diferente conceptos y

temáticas, generando en el estudiante entusiasmo y sensibilidad para aprender esta área.

Como lo argumentan en su totalidad los estudiantes que respondieron a la entrevista estructurada, quienes expresan que les gustaría que sus clases fueran más divertidas, dinámicas, con ejercicios y actividades que motiven a aprender la importancia de dicha asignatura, que los talleres no sean tan largos y repetitivos y que sean más prácticos. Que el profesor utilizará más métodos para enseñar; que las clases fueran más didácticas y se hiciera uso de la tecnología videos o que pudieran visitar espacios donde les hablaran de las matemáticas y su importancia. Que se pudieran expresar sin temor a que el profesor los va a gritar o hacer sentir mal.

#### **4. ¿Crees que las matemáticas tienen aplicación en la vida cotidiana?**

Según, Diez (2004), las matemáticas son importantes en la vida cotidiana de las personas, asevera que hay matemáticas en todos los lugares: en el trabajo, en la casa, en la tienda donde se va de compras, o en situaciones tan sencillas como la preparación de un pastel y la decoración de una habitación además expresa que las matemáticas permiten a las personas dar a conocer su punto de vista de una manera más crítica y responsable.

Lo que fundamenta la respuesta dada por los estudiantes que respondieron a la entrevista:

“170 estudiantes que respondieron la encuesta 168 respondieron que las matemáticas si tienen aplicación en la vida cotidiana, que todo el tiempo las utilizamos dan ejemplos tales como cuando compran algo en un supermercado o tienda, cuando mide alguna cantidad, construir edificios; les permite administrar su dinero y comprender otras ramas diferentes a las matemáticas. Los 2 estudiantes restantes argumentan que son importantes algunas temáticas de esta área, que existen muchos temas que no saben para qué sirven o qué momento utilizarlos.”

#### **Entrevistas profesores del área de matemáticas Instituto San Andrés, sede principal**

Se aplicó una encuesta a los dos profesores del área de matemáticas del Instituto San Andrés (sede principal). A continuación, se dará a conocer su perspectiva de acuerdo con el interrogante planteado.

##### **1. ¿Te gusta enseñar matemáticas? Justifica tu respuesta.**

Afirman que, si les gusta enseñar matemáticas, ya que siempre estuvo dentro de su proyecto de vida.

De acuerdo con la postura de los docentes participantes de la investigación, se considera relevante que quienes se preparan para ser docentes, cumplan y tengan

competencias que les permitan ejercer su profesión de la mejor manera. es así como Gómez (2004), deja entrever una preocupación por la relación e integración entre tres factores importantes: aspecto pedagógico, didáctico y conocimiento matemático. hablando entonces de un profesor integral que brinda a sus estudiantes una enseñanza que le permita desenvolverse en el diario vivir y sienta ganas de aprender esta disciplina. en ese mismo sentido y como lo expresa Parada & Fiallo (2014)” en el contexto colombiano. Además, deben tener claro porqué enseñar unos contenidos y destrezas y no otros, qué secuencia seguir, cómo distribuir el tiempo; debe tener criterios para ser agentes críticos y reflexionar sobre su quehacer docente en pos de autoevaluarse para que elija estrategias de cambio que le permitan mejorar.”

De otro modo Cabeza (2018), “se requiere que el docente posea una sólida formación y una amplia experiencia en el desempeño relacionado con la enseñanza de la Matemática, porque cotidianamente sus estudiantes se enfrentan a situaciones para cuya superación se requieren no sólo conocimientos matemáticos, sino también son necesarias habilidades específicas que les pone a su servicio toda su potencialidad cognitiva, física y afectiva”. (pág. 2)

## **2. ¿Cuáles son las estrategias que has usado con las que los estudiantes han aprendido más?**

Trabajo en equipo y talleres permanentes, además, convencerlos de que esta asignatura no es la más difícil, como se los han hecho creer. En este apartado se precisa entonces tener en cuenta la importancia de un profesor consciente de lo fundamental que es la educación emocional, capaz de comprender los estados emocionales de los estudiantes. Dado que la enseñanza tradicional se preocupa exclusivamente por brindar información de carácter cognitivo dejando de lado el sentir de los estudiantes (sus emociones), es necesario el reconocimiento de este en su proceso de formación, es decir, que requiere un acompañamiento por parte del docente con el fin de identificar cuáles son sus vacíos tanto cognitivos como emocionales que contribuirán para una sana convivencia en la alteridad.

Cómo lo menciona Henao y Moreno (2016), los procesos educativos no dependen solo de los conocimientos disciplinares y académicos, sino que hay múltiples factores en la personalidad de quien aprende que intervienen en la eficacia de ese proceso.

## **3. ¿Por qué crees que a los estudiantes no les gustan las clases de matemáticas?**

Desde niños los bloquean con esta idea, les han vendido la imagen que esta asignatura es el “coco” de los estudiantes, que los profesores de matemáticas son bravos y malas personas. En este sentido los estudiantes expresan en las historias de vida y entrevistas realizadas en el marco de esta investigación “sentir temor de expresar sus ideas, por miedo a la burla y el escarnio por parte del profesor y sus compañeros de clase”

Al respecto, Gómez (2000), refiere que las experiencias de aprendizaje del alumno con las matemáticas influyen en los estados emocionales que experimenta hacia la disciplina y, a su vez, estas respuestas afectivas tienen una consecuencia directa en la capacidad del alumno para aprender matemáticas. Además, resalta la importancia de integrar la dimensión afectiva en torno a cómo los alumnos aprenden matemáticas y la apertura a la realidad social en la que se producen los procesos de aprendizaje.

#### **4. ¿Qué estrategias implementan en el aula para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales?**

En cuanto a esta pregunta uno de los profesores argumentó que no usa ninguna estrategia. Mientras el otro respondió que se le asignan trabajos donde se incluye la dificultad de aprendizaje de cada estudiante.

Ante la promulgación del Decreto 1421 de 2017, que exige se haga un ajuste curricular según las necesidades del estudiantado, aún hoy en día se sigue presentando en el aula la deficiencia en la enseñanza para estudiantes con NEE, dado que el docente se enfoca en trabajar y brindar apoyo a los estudiantes que no presentan ningún tipo de barrera educativa.

Resaltando la definición de Grimaldi (2017) sobre educación inclusiva, “significa pensar en una escuela para todas las personas, donde las dificultades no sean entendidas como imposibilidades del alumnado, sino como las barreras que pone la escuela para su aprendizaje. Así, una escuela inclusiva no supone mecanismos de selección, derivación, segregación, ni discriminación de ningún tipo, y sí una transformación de las instituciones”

#### **Historias de vida**

Cuando se indago a los 10 estudiantes sobre su historia de vida referente a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en un 100% argumentaron que les enseñaron en sus primeros años de escolaridad a contar con el ábaco, además que usaron también palitos de bombón y helado, semillas y piedras.

Algunos hablaron de que les enseñaron haciendo rayas o círculos en la última hoja del cuaderno. Un pequeño porcentaje afirmó que su aprendizaje de las matemáticas inició con canciones, rondas y juegos. Tienen buenos recuerdos de sus profesores de la primaria, los recuerdan con gran afecto, por su amor y paciencia a la hora de enseñarles

En este caso se hace referencia a Piaget y la construcción del conocimiento desde tres perspectivas: conocimiento físico, lógico- matemático y conocimiento social. el primero y segundo hace referencia al conocimiento adquirido a través de la observación y manipulación de objetos y material que tiene a su alrededor, en este caso cuando los estudiantes participantes de la historia aducen el uso de palitos de bombón y otros materiales, relacionándolos y asociándolos por su tamaño o forma,

generando un concepto matemático subjetivo, que les permite construir su conocimiento desde lo vivencial. en cuanto al conocimiento social se logra a través de la interacción entre la comunidad escolar (pares, docentes y padres de familia), espacio propicio para la estimulación y creación de pensamiento crítico, que desde los inicios le permitirá al estudiante como modelo para la búsqueda de soluciones de situaciones problemas que enfrenta día a día.

Sin embargo, al ir avanzado en el proceso escolar, superando los años académicos, el estudiante crece y siente que la estrecha conexión que tenía con la comunidad escolar tiende a desaparecer y hacerse menos divertidas, como lo expresaron los estudiantes:

“refieren que las matemáticas del colegio han sido más complejas, que los profesores que han tenido les han hecho coger “pereza” a las matemáticas, no tienen paciencia para explicarles y hasta les da miedo decirles cuando no entienden, dicen que es importante que los profesores tengan amor y vocación por su trabajo dentro del aula, la empatía con los estudiantes. En referencia con los estudiantes con NEE afirman que sus condiciones han sido ignoradas por los docentes, que no realizan estrategias diferentes para ellos, que en muchas ocasiones se han sentido desplazados, en el lugar equivocado.”

Según Sanabria (2016), es importante que el docente dentro del rol que desempeña en el aula permita y promueva en el estudiante un desarrollo integral, sea un facilitador de aprendizajes que van desde el aspecto cognitivo, pasando por el aspecto psicomotor y llegando al aspecto socioafectivo de tal manera que el estudiante pueda participar activamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pueda dar a conocer su opinión, su punto de vista. Recalcando la importancia de no sólo enseñar contenidos.

En cuanto a la perspectiva de los estudiantes se evidencia la predisposición con la que llegan al aula y que deja en evidencia la conexión entre lo emocional con lo cognitivo, generando un bajo rendimiento en el área de matemáticas, como lo menciona Gómez Chacón (2000) “ la relación que se establece entre los afectos (emociones, actitudes y creencias) y el rendimiento es cíclica: por una parte, la experiencia que tiene el estudiante al aprender Matemáticas le provoca distintas reacciones e influye en la formación de sus creencias. Por otra, las creencias que sostiene el sujeto tienen una consecuencia directa en su comportamiento en situaciones de aprendizaje y en su capacidad para aprender.”

### **Diseño en materia curricular (lineamientos)**

Para el desarrollo de y elaboración de la propuesta en materia curricular se tuvo en cuenta los estándares y DBA para el área de matemáticas, así como los resultados de las entrevistas aplicadas a docentes, estudiantes y detalles revelados en las historias de vida de los estudiantes. Se propone la posibilidad de transformar la estructura de la malla curricular del área de matemáticas de la Institución educativa San Andrés, con el fin de responder a las necesidades educativas del estudiantado en sus procesos de enseñanza y el aprendizaje (estudiantes con NEE y régimen normalizados), de esta forma disminuir los índices de mortalidad académica de dicha área, además, mejorar

las estrategias metodológicas que implementa el docente en el aula para que el estudiante se sienta motivado mejore su actitud frente a esta disciplina, de tal manera que los conocimientos adquiridos puedan ser utilizados en su contexto social, diario vivir e impactar en la formación integral. Así mismo, el docente fortalece el proceso de formación. Teniendo en cuenta el trabajo colaborativo y las habilidades SABER, SABER Y SER orientadas hacia un aprendizaje contextualizado de tal manera que se genere en los estudiantes curiosidad, sentido de pertenencia y necesidad de indagar su cultura, tener su propia postura frente a diferentes situaciones.

La malla muestra coherencia vertical y horizontal, donde se relacionan metas de aprendizaje, unidades, preguntas orientadoras, conocimientos básicos previos, evidencias de aprendizaje y además transversalización con las demás áreas. A continuación, se da a conocer el modelo de dicha propuesta.

Figura i. Diseño curricular propuesto

|   |   |   |  |   |  |
|---|---|---|--|---|--|
| <p><b>META(S) DE APRENDIZAJE</b></p> <p>Construye expresiones algebraicas equivalentes a una función</p> <p>Determina los valores que puede tomar una función y realiza su representación gráfica.</p> <p>Realiza transformaciones de enunciados cotidianos a lenguaje algebraico. Utiliza criterios para reconocer funciones, construir su gráfica y determinar sus características principales.</p> | <p><b>UNIDAD 2</b></p> <p><b>EXPRESIONES ALGEBRAICAS EQUIVALENTES A FUNCIONES</b></p> <p>Eje integrador: Análisis de la importancia de las funciones y su aplicación de las mismas en la vida cotidiana</p> | <p>¿Cómo elegir la operación que represente a través de una expresión algebraica adecuadamente situaciones cotidianas como crecimiento de bacterias que afectan la salud de las personas del municipio de quinchía?</p> <p>¿Como elegir correctamente la expresión que da cuenta de la relación entre edades de estudiantes del instituto san andrés con respecto a la de sus padres?</p> <p>¿que tipo de función permite dar a conocer los resultados académicos de los estudiantes del san andrés y el análisis de dichos resultados?</p> | <p><b>CONOCIMIENTO BÁSICOS</b></p> <p>Expresiones algebraicas</p> <p>Análisis e interpretación de datos</p> <p>operaciones básicas con expresiones algebraicas</p> <p>solución de ecuaciones</p> <p>plano cartesiano</p> | <p><b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE</b></p> <p>Identifica una familia de funciones teniendo en cuenta el cambio de sus parámetros y las diferencias en las gráficas que las representa, como una manera de caracterizarlas</p> <p>Toma decisiones informadas en exploraciones numéricas, algebraicas o gráficas de los modelos matemáticos usados.</p> <p>analizando los comportamientos de una función y la pendiente a la curva producida para el análisis de una situación</p> <p>Resuelve problemas de la vida cotidiana mediante el uso de funciones</p> <p>Identifica diferentes formas de representar una función.</p> <p>Reconoce que las letras pueden representar números y cantidades, y que se pueden operar con ellas y sobre ellas.</p> | <p><b>Área de Lenguaje</b></p> <p>Lectura de textos sobre la importancia de las matemáticas en la vida cotidiana y su aplicabilidad en diferentes campos</p> <p>tiempo en que un grupo de estudiantes tarda en resolver una prueba de lectura</p> <p><b>Área de Ciencias Naturales</b></p> <p>Crecimiento exponencial de un cultivo de peces</p> <p>Revisión de los cambios en la temperatura del municipio de quinchía con el fin de prever la protección de los hábitats de las diferentes especies animales y vegetales</p> <p>calculo del pH de las fuentes de agua para medir la contaminación</p> <p>calculo de consumo de grasas consumidas por los estudiantes del instituto san andrés</p> <p><b>Área de Matemáticas</b></p> <p>Manejo de información estadística indicadores sobre tasas de desempleo de la población quinchieña</p> |
|---|---|---|--|---|--|

Figura ii. Diseño curricular actual



| COMPETENCIA  | COMPONENTE | ESTANDAR   | EJE TEMATICO | METAS DE APRENDIZAJE  | EVIDENCIAS DE APROENDIZAJE   |
|--|------------|--|--------------|---|--|
| <p>Aplica, las operaciones entre números reales en ejercicios y problemas. Hago representaciones de ellas en la recta numérica.</p> <p>Aplica la definición y propiedades del valor absoluto para resolver ecuaciones.</p> |            | Analiza y justifica las operaciones entre números reales para aplicarlas en forma efectiva en ejercicios y problemas. Hace representaciones de ellas en la recta numérica. | RECTA REAL   | <p>La recta numérica real</p> <p>Potenciación</p> <p>Exponentes entero</p> <p>Exponentes y propiedades.</p>   | <p>Se realizará un taller, de 30 ejercicios, sobre las operaciones suma, resta, multiplicación y división de números reales el cual se revisará. De este se realizará una prueba escrita de 10 ejercicios.</p>   |
|  |            | Usa el significado y las propiedades de la potencia entera de un número real para simplificar expresiones y generalizar resultados.  |              | <p>Radicales y propiedades.</p> <p>Radicales semejantes</p> <p><b>DBA:</b></p> <p>Utiliza los números reales (sus operaciones, relaciones y propiedades) para resolver problemas con expresiones polinómicas.</p> |  |
| Explica por qué la radicación es una operación inversa a la potenciación, asociando las partes que componen un término con radicales y uno con potencias.  |            | Identifica las partes que componen un término con radicales, explicando claramente por qué es una operación inversa a la potenciación.                                     | RADICALES    | <p><b>DBA:</b></p> <p>Utiliza los números reales, sus operaciones, relaciones y representaciones para analizar procesos infinitos y resolver problemas.</p>   | <p>Después de recibir explicaciones suficientes y claras sobre las propiedades de la radicación, el estudiante, simplificará expresiones algebraicas, usando dichas propiedades, aclarando dudas. Luego deberá simplificar treinta expresiones radicales algebraicas, de allí se procederá a una evaluación escrita de cinco simplificaciones.</p> |

## Líneas de investigación a futuro

Con el fin de contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, esta investigación propone algunas temáticas que pueden ser objeto de interés para realizar más trabajos de este tipo de características, se motiva a la creación e implementación de programas psicopedagógicos que permitan establecer la relación que existen entre las emociones y el razonamiento lógico, como una estrategia de prevención hacia la deserción escolar y el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes.

Asimismo, la implementación dentro del programa de formación de las personas que aspiran a desempeñarse como docentes, de la línea de neuroeducación y psicología. como la obligatoriedad de la constante capacitación a docentes en estrategias lúdicas para la enseñanza de las matemáticas.

## CONCLUSIONES

1. A partir de las estructuras semánticas identificadas en la investigación, de docentes del área de matemáticas y estudiantes del Instituto San Andrés, se determina la necesidad de la actualización por parte de los docentes en cuanto a estrategias y nuevas prácticas pedagógicas, dado que siguen impartiendo sus clases de forma magistral, pues su formación profesional, imposibilita realizar

actividades creativas y lúdicas para la enseñanza de las matemáticas. Se evidencia en los hallazgos arrojados en las entrevistas realizadas tanto a docente como a estudiantes, que dejan entrever que no se usa ni recursos diferentes al tablero y al uso de fotocopias de ejercicios para el desarrollo del trabajo en clase matemáticas y donde los estudiantes afirman tener poca participación dentro de la clase.

2. En cuanto a la interpretación de los sentidos del aprendizaje, los estudiantes tienen las siguientes percepciones acerca de las matemáticas como área de conocimiento, piensan que muchos de los conceptos impartidos en el aula no sirven, no tiene aplicación alguna en la vida cotidiana, que se trata de un aprendizaje memorístico que finalmente genera en ellos apatía y desinterés. En cuanto a el docente se ha olvidado de educar las emociones de sus estudiantes, y se ha dedicado a la orientación específica de conocimientos, sin tener cuenta la formación integral que da lugar a la transformación social, generaría un impacto positivo en la comunidad.
3. La entrevista realizada a los docentes, permite evidenciar que no hay un reconocimiento de los estudiantes con NEE, no distinguen la diversidad y pluralidad de estudiantes que puede existir dentro de un aula de clase, según el análisis de las mismas, orientan su enseñanza de igual forma para todos, no se establece diferencias en el proceso de aprendizaje de acuerdo con el contexto, respetando los estilos y ritmos de aprendizaje, en tanto que no realizan los ajustes curriculares según las necesidades de sus estudiantes

## **Bibliografía**

- Báez, M. A., Cantú, C. A., & Gómez, K. M. (2007). *Un estudio cualitativo sobre las prácticas docentes en las aulas de matemáticas en el nivel medio (Trabajo de pregrado)*. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
- Bixio, Cecilia (2001): *Enseñar a aprender, construir un espacio colectivo de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Cabeza, Pedro M (2018). *Visión ontoaxiológica de la emocionalidad en el aprendizaje de la matemática*. *Conrado*, 14(62), 179-185. Recuperado em 16 de agosto de 2020, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S199086442018000200030&lng=pt&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442018000200030&lng=pt&tlng=es)
- D'Amore, Bruno; Godino, Juan D. (2007). *El enfoque ontosemiótico como un desarrollo de la teoría antropológica en didáctica de la matemática*. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. RELIME, 10(2), pp. 191-218.

- Diez, P. (2004). *La enseñanza de las matemáticas en la educación de personas adultas es un modelo dialógico*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/1310>
- García, V. J. L., González, M. L., Martínez, M. L. G. (2012). *Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: Enfoques desde la formación inicial del profesorado*. In *Interculturalidad: un enfoque interdisciplinar* (pp. 55-80). Cátedra Intercultural. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/461/46148194028/>
- Garzón, B. C. A. (2016). *El saber escolar matemático en Colombia y la constitución de subjetividades (una mirada al período histórico 1995 - 2013)*. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/18481>
- Gómez, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los efectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.
- Gómez-Chacón, Inés M.<sup>a</sup> (2010). *Tendencias actuales en investigación en matemáticas y afecto*. En Moreno, Mar; Carrillo, José; Estrada, Assumpta (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIV* (pp. 121-140). Lleida: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/1685/>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Recuperado de: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/3301?show=full>
- Grimaldi, V. (2017). *La inclusión de alumnos con discapacidad en aulas de Matemática del Nivel Secundario: Su abordaje en la formación docente inicial. Trabajo final integrador de especialización*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1516/te.1516.pdf>
- Henao, Rubén Darío; Moreno, Mónica (2016). *Lo emocional como articulador de la razonabilidad en la didáctica de la matemática*. *Revista Papeles*, 8(16), pp. 26-34. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/9954/>
- Hernández Ayala H. y Tobón Tobón S. (2016). *Análisis documental del proceso de inclusión en la educación*. *Ra Ximhai* 12(6), 399-401. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/461/46148194028/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4th ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado de: [https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis\\_sampieri\\_unidad\\_1-1.pdf](https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf)

- Hidalgo, S., Maroto, A. y Palacios, A. (2004). *¿Por qué se rechazan las matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas*. *Revista de Educación*, 334, 75-95. Recuperado el 10 de enero de 2014 de: [www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334_06.pdf)
- Larios, V. (2001). *La formación matemática, del docente de matemática del nivel medio*. México. Consultado en Febrero de 2007 en: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2001/enero/incert56.html>
- Martínez, José. *Discapacidad: evolución de conceptos*. [En línea] [42 diapositivas en PowerPoint]. Facultad de Medicina- Centro Regional de Investigaciones Biomédicas. Universidad de Castilla la Mancha. 2011. [citado el 20-03-2011]. Disponible desde: <http://campus.usal.es/~lamemoriaparalizada/documentos/pdf/martinez>
- Parada R, Fiallo L. (2014). Perspectivas para formar profesores de matemáticas: disminuyendo la brecha entre la teoría y la práctica. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/download/7694/9484>
- Sanabria R. L (2016). *Propuesta metodológica desde la expresión artística para docentes en formación del IV semestre de la normal superior centro de estudios psicopedagógicos, orientada a la enseñanza del pensamiento numérico en el grado primero de educación básica primaria*. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9771>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>

### **MESA No 3.**

#### **CURRICULUM Y CONVERGENCIAS EN LOS TERRITORIOS VIRTUALES**

Coordinadora  
Martha Lucia García Naranjo

El currículo en la virtualidad precisa adaptaciones y flexibilización en las concepciones y las prácticas de tal manera que permita la circulación de los nuevos lenguajes digitales, la ampliación en los códigos de comunicación e interacción y otras innovaciones formativas y curriculares. Esto es una perspectiva de abordaje sobre todo el proceso de alfabetización digital, la cultura digital, la disminución de brechas digitales, la formación para la ciudadanía global hiperconectada, entre otras. Nos motivan iniciativas sobre proyectos y prácticas educativas, artísticas y culturales pensadas desde los territorios, como producto de las innovaciones de docentes, estudiantes y comunidades, en que el escenario de la pandemia que vivimos también ha generado otras experiencias educativas.

▪ **EDUCACIÓN VIRTUAL: LOGROS Y DESAFÍOS PARA SUS ACTORES. UN CASO: LA UNIVERSIDAD DE CALDAS**

**María Luisa Álvarez Mejía**

E-Mail: maria.alvarez\_m@ucaldas.edu.co

Universidad de Caldas- Manizales

**Flor Adelia Torres Hernández**

E-Mail: flor.torres@ucaldas.edu.co

Universidad de Caldas- Manizales

**Josefina Quintero Corzo**

E-Mail: josefina.quintero@ucaldas.edu.co

Universidad de Caldas- Manizales

Colombia

**GRUPOS DE INVESTIGACIÓN:**

**Innov-Acción educativa y currículo**

**Universidad y empresa – Cue -**

**Universidad de Caldas, Manizales**

**RESUMEN**

Los cambios abruptos generados por las TIC, marcados por los avances tecnológicos, han afectado los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales de la humanidad. En este contexto, esta ponencia presenta los logros y desafíos que se avizoran tanto para profesores como para estudiantes en los procesos de educación virtual, con el fin de entender lo planteado desde una sustentación teórica actual y suficiente. Dicho corpus de trabajo se genera mediante una metodología cualitativa descriptiva, de estudio de caso, aplicado al curso “Las TIC como Mediación Pedagógica”, orientado a las diferentes Licenciaturas de la Universidad de Caldas, para su análisis e interpretación de resultados.

Los resultados indican que los logros identificados para docentes se refieren a espacios para la interacción e interactividad, escenarios generadores de creatividad, problematización e innovación y el surgimiento de un ‘docente digital’ o ‘docente virtual’, caracterizado por su acertada planeación, efectiva comunicación, atención oportuna, capacidad para dar instrucciones y actitud de cambio para diseñar e implementar nuevas metodologías y nuevos principios pedagógicos y didácticos para un aprendizaje efectivo. Como desafíos para los docentes en este tipo de educación, los estudiantes, señalan buscar que los alumnos comprendan las metodologías

indicadas, propiciar más la interacción y la necesidad de una mayor divulgación de esta modalidad a poblaciones más amplias.

El aprendizaje autónomo y significativo, la calidad de la docente y el estilo de evaluación son logros que, los estudiantes consideran que han alcanzado en la educación virtual. Se concluyó que, lo que algunos estudiantes indican como lo deseado se convierte en un desafío didáctico - pedagógico para los docentes en esta modalidad. Aunque los ambientes virtuales requieren un cambio actitudinal tanto de estudiantes como de profesores, el cual implica una serie de retos y desafíos, los estudiantes esperan de la institución la implementación de estrategias innovadoras que permitan responder y adaptarse al contexto.

**Palabras clave:** Virtualidad, interactividad, docente virtual, estudiante virtual, logros, desafíos, mediación pedagógica

## **INTRODUCCIÓN**

Las respuestas a la pregunta orientadora “¿Cuáles son los logros y desafíos que se avizoran tanto para profesores como para estudiantes en los procesos de educación virtual?”, permitieron comprender los roles de los diferentes actores en un curso diseñado y emitido 100% virtual en la Plataforma Moodle del campus virtual de la Universidad de Caldas. En esta ponencia se presentan las categorías resultantes de los testimonios de los maestros en formación, participantes de esta experiencia y quienes realizaron el curso Las TIC como Mediación Pedagógica ofertado a los diferentes Programas de Pregrado de Licenciaturas de la Universidad, lo anterior se analiza en torno a las siguientes categorías:

### **Los logros del docente**

- Sobre la interacción y la interactividad
- Sobre la creatividad
- Sobre el docente

### **Los desafíos para el docente**

- Sobre las instrucciones, indicaciones y pautas para entender la metodología
- De la divulgación y promoción de esta estrategia
- Referidos al aprendizaje

### **Los logros del estudiante**

- Referidos al aprendizaje
- Relacionados con la docente que orientó el curso.
- En cuanto a la evaluación

### **Los desafíos para el estudiante**

- Referidos al aprendizaje
- Relacionados con la docente que orientó el curso.
- En cuanto a la evaluación

## **METODOLOGÍA**

El proyecto se desarrolló con una metodología cualitativa descriptiva, de estudio de caso, aplicado al curso “Las TIC como Mediación Pedagógica”, orientado a las diferentes Licenciaturas de la Universidad de Caldas, para su análisis e interpretación de resultados.

## **RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

Este documento relaciona en su orden: los logros de los docentes, luego los desafíos para los docentes. Igualmente, y enseguida se exponen los logros de los estudiantes y finalmente sus desafíos en esta modalidad de enseñanza – aprendizaje.

### **LOS LOGROS DEL DOCENTE**

En este apartado se marcan como relevantes los factores: interacción e interactividad, la creatividad y el papel del docente.

#### **Sobre la interacción y la interactividad.**

Para comenzar, abordamos primero lo referido a interacción e interactividad, conceptos que, de alguna manera explican la relación del estudiante con el docente, con sus compañeros, con el conocimiento y con la tecnología. En la actual sociedad tecnológica, surgen nuevas generaciones provistas de un potencial para interactuar, enseñar, aprender y producir conocimiento. Esto es posible gracias a los espacios virtuales, donde docentes y estudiantes pueden hacer representaciones digitales de conceptos abstractos, reales o ficticios, de acuerdo con los grados de complejidad o dificultad implícitos en los procesos de aprendizaje.

Los recursos audiovisuales ofrecen muchas posibilidades de estímulos sonoros, visuales, fotográficos y gráficos que son efectivos y de gran utilidad para flexibilizar los espacios y optimizar los tiempos conducentes al alcance de logros y metas curriculares, ya que permiten articular conceptos que van desde reales y abstractos, hasta complejos sistemas multimedia y simulación de fenómenos. En todos ellos se debe promover la exploración de experiencias creativas, la interacción y participación

activa para que las personas logren construir y reacomodar ideas necesarias para generar conocimiento.

Este concepto de interacción, en términos de Lévy (2007) hace referencia a la contribución consciente y activa de quienes participan en la ejecución de una acción.

El término “interactividad” designa generalmente la participación activa del beneficiario de una transacción de información. De hecho, sería fácil demostrar que un receptor de información, salvo que esté muerto, nunca es pasivo. Incluso sentado delante de un televisor sin mando, el destinatario decodifica, interpreta, participa, moviliza su sistema nervioso de cien modos y siempre de manera diferente que su vecino. (p. 65).

En los escenarios donde se llevan a cabo procesos activos de enseñanza y aprendizaje, tiene cabida el lenguaje digital porque conlleva el concepto de interactividad. Este es un atributo pedagógico porque tiene que ver con una relación directa de acercamiento entre estudiante y profesor. La relación entre tres dimensiones referidas a alumno-maestro-conocimiento, son los vértices del triángulo donde se da una interacción para desarrollar funciones, actividades o tareas tales como asimilar, comprender, construir y verificar conocimientos. Este proceso es entendido por Mauri y Onrubia (2008) al estrechar “la articulación e interrelación de las actuaciones de profesor y alumnos en torno a los contenidos o tareas de aprendizaje” (p. 140).

Quiere decir que, en torno a las tareas de aprendizaje, estas no son unidireccionales, pasivas ni secuencias técnicas que transmiten información. Por el contrario, son procesos interactivos indispensables para el conocimiento y la innovación donde se da una comunicación activa entre humanos, medio ambiente y recursos tecnológicos. Las bases pedagógicas y psicológicas del aprendizaje sostienen que la interactividad entre personas y el medio externo constituyen el punto de partida para el desarrollo de la inteligencia (Piaget, 1973). Esta base científica se retoma al explicar lo que sucede con los aprendizajes en la era digital. Mauri, Onrubia (2008), Coll y Colomina (2005) hablan de una interactividad tecnológica. Esta se da en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y es la que se observa entre las personas y los procesos tecnológicos.

El potencial creativo e imaginativo se promueve cuando se permite al estudiante interactuar con el mundo inmediato que lo rodea, bien sea el mundo natural, físico, social, artístico y cultural. Así como el ser humano manipula objetos reales para solucionar problemas, imaginar y crear, en los ambientes virtuales se pueden diseñar



entornos lúdicos y representar fenómenos o situaciones del complejo y cambiante mundo real. La interactividad es un componente fundamental en la creación de ambientes lúdicos, dinámicos y creativos en los entornos virtuales de aprendizaje (Galvis, 2001) y, por consiguiente, las tareas pueden introducirse con tales características, a modo de juego, con el fin de obtener mejores procesos y resultados de aprendizaje. Así, en el proceso de diseño, creación, representación y evaluación de una situación pedagógica, el estudiante encuentra oportunidades donde puede desplegar su curiosidad, interacción, creación y reflexión en relación con lo que está aprendiendo. Castro y Morales (2015) describen algunas características ideales que los espacios virtuales deben poseer para propiciar mejores niveles de aprendizaje en relación con la motivación y los estados emocionales de las personas.

Al caracterizar un aula física, refieren:

Las características ideales de un aula deberían remitir a un ambiente tranquilo, participativo, acogedor, positivo, respetuoso, ordenado, aseado, motivador, amistoso, decorado, estético, divertido, entre otros. Lo cual es garante de estados emocionales positivos y, por ende, de aprendizaje para todas las personas menores de edad o adultas que estén en el aula, ya que posibilita la atención, la concentración, el interés, disciplina, agrado, atracción, disposición, comportamiento, protección y seguridad, entre otros. (p. 25).

Tanto la interacción como la interactividad, desarrolladas a favor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, conllevan el impulso de la creatividad, la problematización y la innovación. Al respecto, autores como Battro y Denham (2007) y Gardner (2005) plantean que, al hacer uso de las tecnologías, es posible que las generaciones jóvenes incentiven su potencial creativo de acuerdo al tipo de inteligencia que los caracteriza; una de ellas es la inteligencia digital o la también llamada, la inteligencia artificial. Según Battro y Denham (2007), el ser humano posee una capacidad innata para interactuar mediante símbolos digitales y se puede comparar con el proceso natural del lenguaje.

Existe una capacidad cerebral innata, específicamente ligada a la opción clic, que facilita en gran medida esta «inmersión digital» y que resulta tan natural para todos los niños del mundo. Algo semejante a lo que sucede con el lenguaje materno. Los niños actuales hablan «digitales» sin necesidad de manuales, así como tampoco necesitan aprender la gramática para hablar (p. 65).

Desde temprana edad, los entornos virtuales reúnen algunas características para estimular habilidades de pensamiento, provocar aprendizajes y construir conocimiento. Todo esto es de gran valor para innovar y sustentar los enfoques pedagógicos en la gestión de los procesos institucionales. Así lo confirman los siguientes testimonios de maestros en formación - estudiantes de licenciatura -:

- *“Realmente es una oportunidad para incursionar en este mundo de la tecnología innovando en nuevas estrategias, vinculando las competencias digitales y potenciando el aprendizaje de los estudiantes mediante los mismos”*
- *“Las tecnologías de la información y la comunicación es una herramienta que sirve para los procesos de aprendizaje y es muy importante para la educación, por eso se debería promover más el uso de las TIC no solo en cursos como estos sino en todas las áreas de estudio”*

### **Sobre la creatividad.**

En contraste con el aula física, en los entornos virtuales de aprendizaje se propicia el desarrollo de la creatividad que, a su vez, requiere sensibilidad, ambiente lúdico, motivación, originalidad y fluidez de ideas en la realización de las tareas. Esto permite alcances satisfactorios de las clases mediante el uso de las TIC, en términos de conocimientos, motivación, desarrollo de competencias, autonomía y pertinencia de las instrucciones, entre otras bondades. Las siguientes expresiones de participantes, así lo confirman:

- *“Fue muy productivo el curso, obtuve muchos conocimientos sobre las TIC que me permitirán desde ya realizar nuevas actividades y en un futuro como docente motiven a mis estudiantes al aprendizaje por medio de la tecnología”*
- *“La organización del curso es exacta y pertinente para las competencias que el estudiante quiere alcanzar de manera autónoma, las instrucciones son adecuadas para cumplir los objetivos y la relación con la docente es muy clara y amable”.*

La posibilidad de interactividad e interacción, así como los espacios que se han generado para la creatividad, la problematización y la innovación, sugieren un docente con conciencia del contexto educativo hoy, con mirada presente y, además, futurista, que esté en consonancia con las implicaciones didáctico-pedagógicas de la educación virtual y todas las alternativas y opciones que ofrecen las TIC.

## **Sobre el papel del docente.**

Boude (2013), Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992), Coll y Monereo (2008) resaltan el papel del docente para trabajar con las TIC en el campo educativo, por cuanto es él quien despliega sus destrezas y habilidades para crear, diseñar, implementar, adecuar y evaluar el trabajo realizado en los ambientes interactivos. Al respecto, algunos estudiantes exponen sus apreciaciones sobre el desempeño de la docente en esta experiencia pedagógica:

- *“Se tuvo una asistencia constante y asertiva en donde la docente brindó todas las garantías para satisfacer las necesidades del curso”*
- *“El curso las TIC como Mediación Pedagógica es una excelente asignatura ya que permite el trabajo y el aprendizaje autónomo de los estudiantes”.*
- *“El curso fue una de las experiencias más satisfactorias, además de aprender sobre los contenidos, aprendí sobre el buen uso de las herramientas tecnológicas, me brindó la posibilidad de repartir bien los tiempos para cumplir con las actividades, siempre conté con el apoyo de la profesora y resolvió mis dudas”.*

Así entonces, es imprescindible la formación de un perfil de profesor que algunos autores han denominado “docente digital” o docente virtual, con competencias para actuar idóneamente en la actual sociedad de la información o era tecnológica.

Según Mauri y Onrubia (2008):

*En la nueva sociedad de la información, el aprendizaje y el conocimiento, el rol más importante del profesor en entornos virtuales que hemos identificado es el de intermediación, entendido como el de alguien que proporciona ayudas educativas ajustadas a la actividad constructiva del alumno utilizando para ello las TIC. (p. 145)*

## **LOS DESAFÍOS PARA EL DOCENTE**

En contraste con los logros de los profesores, que se identifican en las respuestas de los alumnos de esta experiencia, también, entre líneas resultan interesantes desafíos para los profesionales de la educación, a la hora de enfrentarse a su trabajo, mediante el uso pedagógico de las TIC. Emergen aspectos referidos a: instrucciones, indicaciones y pautas para entender la metodología, y, la divulgación y promoción de esta estrategia.

### **Sobre las instrucciones, indicaciones y pautas para entender la metodología.**

El aspecto más relevante en el que varios alumnos coinciden, es el referido a la manera equitativa (oportunidad igual para todos) como se dan las instrucciones, las indicaciones y las pautas o criterios a los alumnos para el desarrollo de las actividades, teniendo en cuenta sus diferencias en el ritmo y estilos de aprendizaje y niveles de comprensión. Así lo expresaron:

- *En mi caso creo que la calificación de una actividad no fue la mejor, dado que no se me indicó en que me había equivocado y cuando le consulté a mis compañeros ellos habían recibido indicaciones sobre sus errores, por lo que me sentí en desventaja para hacer una corrección.*
- *Tuve dificultades, en la primera actividad me confundí un poco en la metodología.*
- *A veces fue complejo entender algunas actividades.*

La manera como cada estudiante recibe la información, la comprende y la utiliza, es diferente, pues depende de sus características, condiciones y circunstancias individuales, lo cual desencadena en su estilo particular de aprendizaje. Honey y Mumford (1986), desarrollaron un inventario, el Learning Style Questionnaire (LSQ), en el cual identifican 4 estilos de aprendizaje:

- **Activos:** Las personas con predominancia del Estilo Activo se comprometen plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias.
- **Reflexivos:** Les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes puntos de vista.
- **Teóricos:** Prefieren adaptar e integrar las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas.
- **Pragmáticos:** Sobresalen por la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y las ponen a prueba en la primera oportunidad.

Esto sugiere que el docente identifique el estilo de aprendizaje de cada uno de sus alumnos y lo tenga en cuenta al planear el proceso de enseñanza, incluidas las instrucciones, las exigencias y la evaluación. Otro aspecto que reta al docente, es tener en cuenta estrategias que coadyuven a la interacción entre los estudiantes para compartir sus comprensiones, dudas y logros, de manera que se garantice un éxito en su aprendizaje, cada vez mayor. Al respecto, dice un alumno:

- *Me gustaría que hubiese mayor interacción entre participantes del foro, donde se comente o den comentarios respecto a los trabajos de los compañeros.*

La interacción es definida por Barberà, Badia y Mominó (2001, p. 164) como "un conjunto de reacciones interconectadas entre los miembros que participan en un determinado contexto educativo, en el que la actividad cognitiva humana se desarrolla en función de los elementos que determina la naturaleza de ese contexto educativo, en nuestro caso virtual".

Varias respuestas, como las siguientes, plantean como desafío para el profesor, ejercer como el divulgador de estas formas de enseñanza y aprendizaje a través de las TIC, para que se conozcan por una población mayor de la comunidad académica, ya sean diferentes grupos sociales, instituciones e instancias y, de esta manera aplicarla en diferentes áreas del conocimiento, no sólo en la teoría sino, también en las prácticas de laboratorio o con sujetos de interacción.

#### **De la divulgación y promoción de esta estrategia.**

- *Es pertinente que muchos más estudiantes se interesen por este tipo de técnicas.*
- *El curso de las TIC como mediación pedagógica debe tener muchísima más propagación en los programas y facultades de cada licenciatura, ya que proporciona elementos y estrategias bastante acordes a las nuevas realidades que están enfrentando el sistema educativo y los docentes*
- *Pienso debería haber más publicidad en otros programas para que así se enteren del curso*
- *Se debería promover más el uso de las TIC no solo en cursos como estos sino en todas las áreas de estudio.*
- *Innovar con otras actividades, como por ejemplo el uso de laboratorios virtuales, etc.*

La gestión en redes como forma de estimular conexiones entre las instituciones, superando el formalismo tradicional y propiciando intercambios reales, tanto a nivel local como nacional e internacional (Tedesco, 2000).

#### **LOS LOGROS DEL ESTUDIANTE**

Aquí emergen tres categorías desde los testimonios de los estudiantes: aprendizaje, docencia y evaluación.

## Referidos al aprendizaje.

El curso Las TIC como Mediación Pedagógica, permitió a los estudiantes adquirir un manejo adecuado de la web 2.0 como mediación pedagógica, lo cual les permitió tanto en su vida cotidiana, como en los diferentes centros de práctica desarrollar con conocimiento, creatividad y dinamismo mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje. Afirmando lo anterior, los estudiantes de las licenciaturas – maestros en formación - expresaron como logros alcanzados los siguientes respecto al curso realizado:

- *“Me permitió cumplir las expectativas que tenía y adquirir un conocimiento arduo, sobre el uso de las TIC en el aula de clase y las implicaciones que estas tienen en la sociedad”.*
- *“En el curso se evidencia el aprendizaje pues brinda herramientas muy útiles para la labor docente, es muy claro y conciso en las instrucciones que otorga para la realización de las diferentes actividades”.*
- *“Por otra parte, las temáticas que se trataron fueron relevantes y pertinentes para la materia, ya que no solo aprendimos sobre el aprendizaje autónomo y la educación a distancia, sino que también, llevamos este aprendizaje a la práctica para que fuera significativo, aprendiendo de manera autónoma y de forma virtual”*
- *“Los contenidos propuestos al igual que las actividades fueron enriquecedoras para mi proceso de formación como docente, de igual modo aprendí diferentes estrategias tecnológicas que me serán de ayuda más adelante en mi vida laboral”*
- *“Nunca he hecho un curso virtual, y esta primera vez fue algo gratificante y lo disfruté mucho. Gracias a este curso me di cuenta de la importancia de las TIC en el aula de clase”*
- *“Me pareció una materia muy interesante donde aprendí a usar programas que me pueden ayudar a mejorar como docente en formación”*
- *“El curso fue útil puesto que aprendí sobre el manejo de las TIC y trabajé de una forma autónoma”*
- *Estoy infinitamente agradecida con el curso puesto que he aprendido a desarrollar autonomía y autorregulación de mi tiempo. Reconozco, que al comienzo me encontraba un poco perdida pues nunca había tenido la posibilidad de trabajar en un curso online, sin embargo, la profesora Luisa siempre fue muy clara con las instrucciones y estas me permitieron sin duda continuar de forma segura en la plataforma.*

Los testimonios dan razón de la necesidad sentida por los maestros en formación de incursionar en el manejo de las TIC como Mediación Pedagógica de una manera dirigida y orientada por los docentes de las universidades, pues más que la información se requiere la formación con la certeza de que en los Centros Educativos donde los maestros en formación realizarán su Práctica Pedagógica y Educativa lo hagan cumpliendo con las competencias, estándares, criterios, lineamientos, estrategias tanto tecnológicas como pedagógicas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional sin dejar esta tarea tan importante simplemente al azar, confiando en que son una generación que de alguna manera ha sido permeada más por lo digital y que deben saber, quieran o no sobre este tema tan importante.

El Ministerio de Educación Nacional, en la resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 dice "Se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado". Allí se plantea, el componente de fundamentos generales, en el cual se incluyen las competencias en el uso de las TIC. Lo anterior, implica nuevos retos que motivan el enseñar y el aprender de manera dirigida y con sentido, favoreciendo la labor del educador quien debe impartir en todo momento una educación de calidad.

### **Relacionados con la docente que orientó el curso.**

Para el docente en formación es necesario contar con elementos teóricos, tecnológicos, didácticos y pedagógicos que le permitan movilizarse, autoevaluar los procesos individuales y resignificar las concepciones y prácticas tendientes a la mediación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación con integración de las TIC.

Las voces de quienes cursaron la asignatura manifiestan:

- *"Me gustaron los contenidos del curso y las actividades propuestas para cada temática, ya que fueron diversas y didácticas. Además, las instrucciones para realizar las actividades fueron claras. Por lo tanto, la realización de éstas fue sencilla y divertida".*
- *"Solo debo agradecer por el apoyo y la paciencia, muchas gracias profe"*
- *"Las inquietudes se solucionaban de manera inmediata y eso permitía tener claridad con las actividades propuestas y así poder desarrollarlas de manera correcta, siendo un curso con una temática diferente en el que uno aprende mucho".*
- *"Teniendo en cuenta las diversas actividades enfocadas en aplicación de las TIC me fue muy importante dado que son herramientas que me*

*favorecerán en el momento que entre a práctica institucional, donde pondré en práctica todo lo aprendido en este curso”.*

De acuerdo a lo planteado por Salas (2008, p. 8) “Muchos de nosotros, tenemos preferencias por usar, para intercomunicarnos con el mundo exterior, más de un canal sensorial que otro; tendemos a ser más visuales que auditivos, más auditivos que quinestésicos, más quinestésicos que táctiles, etc. Y como el aprendizaje, desde un punto de vista neurobiológico es un proceso de adaptación progresivo y constante y en permanente mutación y transformación, cada uno de nosotros tiene en consecuencia sus estilos de aprendizaje, es decir, sus estilos de adaptación al medio a través de la mayor o menor tendencia a utilizar un canal sensorial más que otro.

Los maestros en formación comprenden muy bien que la función de la docente del curso y así mismo de cualquier docente en la virtualidad es de mediadora de las relaciones e interacciones que se dan en las prácticas educativas, donde su acción intencionada con programación de actividades de aprendizaje sincrónicas, asincrónicas, individuales y de trabajo colaborativo deben lograr en el estudiante el desarrollo del pensamiento diverso el cual incluye entre otros el pensamiento crítico en la medida que lo enfrenta a situaciones problemáticas que le permitan la interacción con otros, con los recursos y fuentes de información disponibles en la red.

### **En cuanto a la evaluación.**

En la actualidad se presentan múltiples posibilidades para optimizar los procesos educativos, aplicar diversas estrategias didácticas, reutilizar material, sistematizar labores docentes y de gestión educativa apoyadas en las TIC. Se relacionan a continuación algunas expresiones de maestros en formación, quienes realizaron el curso y evidencian lo expuesto:

- *“Dentro del curso se dieron las herramientas necesarias para hacer los trabajos, era muy necesario siempre tratar de ir un poco más allá, tratando de complementar la información dada, para garantizar que los resultados fueran los mejores”.*
- *“Este curso me parece muy pertinente para la formación de docentes pues propone diferentes estrategias de aproximación a las TIC como herramienta pedagógica”*
- *“El curso fue muy bueno, creo que la posibilidad de dejar que el estudiante sea consciente que el aprendizaje es para la vida mas no para una evaluación tipo parcial, es generar un pensamiento crítico constructivo de conocimiento, porque se supone que si se está estudiando una carrera es*



*por el gusto personal de cada uno”.*

- *“Creo que es un curso muy importante para los licenciados debido a que favorece herramientas pertinentes para los procesos de enseñanza aprendizaje”.*
- *“El curso de las TIC como mediación pedagógica es de vital importancia para los docentes en formación, ya que permite conocer nuevas herramientas de enseñanza para que nuestros alumnos puedan tener un aprendizaje significativo y completo por medio de la utilización de la tecnología”*

Lo dicho por los estudiantes nos invita a pensar las tecnologías desde la reflexión sobre su función pedagógica y formativa, en la tónica de trascender como instrumentos solo para transmitir los contenidos y se conviertan en herramientas tecnológicas que apoyen y acompañen la acción formativa con innovación y cualificación de las acciones en el triángulo interactivo profesor, alumnos, contenidos, mediados por las TIC quien precisamente cumple la función mediadora de las relaciones entre los elementos del triángulo interactivo. Lo anterior, permitirá el desarrollo de pensamiento y el alcance de los objetivos trazados por los maestros, siempre hacia una educación con calidad.

“De acuerdo con Saba (2008) los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje del futuro deberían permitir integrar los procesos operativos de una institución educativa directamente relacionados con los estudiantes, los profesores, los diseñadores instruccionales y los administradores; en otras palabras, los entornos virtuales educativos deberían ser entornos de gestión educativa integral (*Educational Management Systems*). Más allá de la idea de corresponsabilizar en el diseño de los espacios y procesos educativos a todos los participantes –y no sólo a los expertos en diseño instruccional y a los desarrolladores tecnológicos–, lo más interesante de esta propuesta es que apunta hacia algunas características de los entornos virtuales que podemos relacionar directamente, desde la perspectiva teórica adoptada en este trabajo, con la ubicación de las TIC en el espacio conceptual del triángulo interactivo y su función mediadora. Así, los entornos deberían incorporar, por ejemplo:

- Un espacio para la creación, gestión y entrega de secuencias de actividades de aprendizaje, con propuestas realizadas por el profesor que los estudiantes puedan seleccionar y desarrollar;
- Una serie de dispositivos que permitan a los estudiantes identificar las características y variables relativas a la exigencia de la tarea propuesta, de tal manera que puedan ajustar su forma de abordar la tarea tanto de manera individual como grupal y en colaboración;

- Una serie de funciones automáticas que proporcionen información tanto al profesor como a los estudiantes sobre quién hace qué, cómo, cuándo, con quién y con qué resultados, de manera que sea posible poner en marcha procesos de autorregulación y ofrecer ayudas al aprendizaje tanto de naturaleza individual como grupal;
- Una estructura dinámica que permita pasar con rapidez y facilidad del trabajo individual al trabajo grupal, conservando la identidad y especificidad de ambos espacios de trabajo, y que permita al profesor entregar devoluciones en ambos planos”.

### **LOS DESAFÍOS PARA EL ESTUDIANTE**

Igual que para los logros, los estudiantes se refieren a los mismos tópicos que representan sus desafíos: aprendizaje, docencia y evaluación.

#### **Referidos al aprendizaje.**

En la actualidad las herramientas tecnológicas juegan un papel fundamental en el fortalecimiento de los procesos educativos, lo cual permite un vínculo directo entre lo tecnológico y lo pedagógico a través de la implementación de algunos criterios básicos para la educación virtual que garantice el alcance de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de manera contextualizada y coherente. Lo anterior, se apoya en los siguientes testimonios:

- *“Para este curso, es pertinente que muchos más estudiantes se interesen por este tipo de herramientas tecnológicas, ya que nos favorecen a la hora de esparcir conocimiento, y de realizar trabajos prácticos en nuestra formación profesional”.*
- *“Excelente oportunidad de aprendizaje, potenciando habilidades necesarias como docente del siglo XXI”*
- *“El curso fue muy interesante abordarlo ya que presentó ciertas temáticas que favorecen al quehacer docente, además de mostrar diferentes maneras de tomar la enseñanza- aprendizaje desde una perspectiva globalizada y oportuna”.*
- *“El curso enseñó diferentes actividades que pueden ser aplicadas en la práctica educativa y en la vida profesional en general. Las actividades grupales mejoran la comunicación tanto con la docente como con los compañeros”.*

Los estudiantes manifestaron las variadas oportunidades de aprendizaje que brinda la educación virtual, ya que se aprovechan espacios y tiempos sincrónicos, asincrónicos, el trabajo individual que permite el desarrollo del pensamiento autónomo con sus implicaciones; autonomía, autorregulación y autoaprendizaje a la vez que se propicia el desarrollo del pensamiento diverso y crítico desde el trabajo colaborativo, potenciando aún más el aprender a aprender y el aprendizaje estratégico, entre otros.

Cortés (2020) respecto a las ventajas de la educación virtual relaciona los siguientes beneficios:

Más tiempo para ti

Más recursos a tu disposición

Comunicación 360 con los docentes

*Economía en transporte*

*Tú eliges cuándo y dónde*

*Mayor interacción*

Irónicamente hay mayor participación de estudiantes en modalidad virtual, ¿sabes por qué? Sencillo, la educación virtual en Colombia tiene que cumplir cabalmente con la constante interacción de los estudiantes con los profesores y viceversa, por lo que los profesores deben preparar sus clases con eso en mente. Además, las plataformas de estudios universitarios enfocan gran parte de su desarrollo a hacer posibles salas y foros de participación”.

### **Relacionados con la docente que orientó el curso.**

El docente en el aprendizaje virtual debe tener un amplio conocimiento de su rol de guía y orientador en entornos virtuales de aprendizaje. Al respecto, los estudiantes afirman:

- *“Me pareció un curso bastante interesante, pues propicia el diálogo y la participación activa”*
- *“Nos permite llegar a reflexiones sólidas sobre nuestra profesión docente, los logros que pude obtener fueron los suficientes para generar en mí la inquietud y las ganas de profundizar con respecto al tema de las TIC”.*
- *“Es un curso realmente interesante, con el que aprendí mucho, las estrategias utilizadas fueron excelentes, el apoyo brindado en la plataforma es muy claro y conciso, por parte de la docente que dirige el curso es muy puntual en la revisión de las actividades y de la misma forma en la entrega de las calificaciones, además de brindar su apoyo a través*

*del foro de inquietudes y por correo”.*

- *“Me pareció excelente el curso ya que las TIC son un aspecto positivo en la enseñanza personalizada, atendiendo las necesidades, dudas y potenciando las habilidades de cada uno de los estudiantes que se involucran con ellas. Además, diferentes habilidades tecnológicas. Sumado a esto, el trabajo individual de los alumnos tiene un crecimiento positivo, adquiriendo mayor autonomía en su modelo de aprendizaje y métodos de aprendizaje, así como sucede en la educación virtual que se encuentra también en la web. Por todo esto, solo me queda agradecer a la titular de esta materia por que aprendí mucho con respecto a las TIC”*

Entre las principales características del docente en Entornos Virtuales de Aprendizaje – EVA – se tiene que éste debe poseer tanto las competencias pedagógicas y didácticas como las tecnológicas y comunicacionales, garantizando que todos los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación sean motivadores, lúdicos y lo suficientemente retadores para desarrollar interés, interacción e interactividad con utilización de las TIC como mediadores pedagógicos.

Onrubia, J.; Bustos, A.; Engel, A. y Segué, T. (2006) plantean que “El diseño de un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje no termina con la selección de los recursos tecnológicos y la planificación de los usos de dichos recursos. Es necesario, además, hacer un seguimiento de los usos que los participantes hacen de estos recursos y de su evolución, así como una valoración del nivel de logro de los objetivos educativos para los que fueron diseñados, y proceder a una reconstrucción y adaptación en consecuencia del diseño original. En este sentido, la colaboración e intercambio entre usuarios finales –fundamentalmente, profesores y alumnos– diseñadores instruccionales y desarrolladores tecnológicos es un aspecto crucial en la optimización de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje”

### **En cuanto a la evaluación.**

Algunos testimonios de estudiantes presentados a continuación, nos llevan a reflexionar sobre: la pregunta no es si debemos usar o no las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones - TIC - en la educación, la pregunta concretamente es cómo usarlas para fomentar el pensamiento crítico y la innovación, incrementar la cobertura incluyendo a sectores vulnerables, diseñar material didáctico y pedagógico lúdico y atractivo que disminuyan las brechas generacionales y reforzar conectores culturales entre docentes y estudiantes. Algunos testimonios de estudiantes respaldan este apartado:

- *Las actividades planteadas en el curso generaron en mí, aprendizajes significativos*
- *El curso fue muy útil para el desarrollo de competencias acordes al uso de las nuevas tecnologías en el aula, las cuales favorecen nuestro desarrollo como futuros licenciados*
- *El curso de las TIC como mediación pedagógica debe tener muchísima más difusión en los programas y facultades de cada licenciatura, ya que proporciona elementos y estrategias bastante acordes a las nuevas realidades que están enfrentando el sistema educativo y los docentes. Es un curso que permite una reflexión veraz de las realidades que estructuran los ambientes actuales de aula en las instituciones educativas y a su vez nos permite desarrollar estrategias y métodos para hacernos inmersos en esos nuevos lenguajes de los estudiantes y así fortalecer con las TIC ese proceso comunicativo que es la enseñanza y el aprendizaje”.*
- *Excelente curso, permite tener un acercamiento mayor a las herramientas tecnológicas, también lo motiva a uno como futuro docente a tener en cuenta las herramientas tecnológicas para el desarrollo de la profesión.*

En la conferencia mundial sobre la educación superior de la UNESCO (1998), se aprobó la “Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión, acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”. El Artículo 12 de este documento, titulado “El potencial y los desafíos de la tecnología”, indica:

Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional (UNESCO, 1998).

## **CONCLUSIONES**

- En la actualidad las herramientas tecnológicas juegan un papel fundamental en el fortalecimiento de los procesos educativos, lo cual permite un vínculo directo entre lo tecnológico y lo pedagógico a través de la implementación de algunos criterios básicos para la educación virtual que garantice el alcance de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de manera contextualizada y coherente.
- Existe una necesidad sentida por los maestros en formación de incursionar en el manejo de las TIC como Mediación Pedagógica de una manera dirigida y orientada por los docentes de las universidades, pues más que la información se requiere la formación con la certeza de que en los Centros Educativos donde los maestros en formación realizarán su Práctica Pedagógica y Educativa lo hagan cumpliendo con las competencias, estándares, criterios, lineamientos, estrategias tanto tecnológicas como pedagógicas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional sin dejar esta tarea tan importante simplemente al azar.
- El Ministerio de Educación Nacional, en la resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 dice "Se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado". Allí se plantea, el componente de fundamentos generales, en el cual se incluyen las competencias en el uso de las TIC. Lo anterior, implica nuevos retos que motivan el enseñar y el aprender de manera dirigida y con sentido, favoreciendo la labor del educador quien debe impartir en todo momento una educación de calidad.
- El diseño de un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje no termina con la selección de los recursos tecnológicos y la planificación de los usos de dichos recursos. Es necesario, además, hacer un seguimiento de los usos que los participantes hacen de estos recursos y de su evolución, así como una valoración del nivel de logro de los objetivos educativos para los que fueron diseñados, y proceder a una reconstrucción y adaptación en consecuencia del diseño original.
- Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional (UNESCO, 1998).

## **Bibliografía**

- Barberà, E. (coord.), Badia, A. y Mominó, J. Ma. (2001), La incógnita de la educación a distancia, Cuadernos de Educación, núm. 35, España, Horsori.
- Battro, A. M, y Denham, P. J. (2007). *Hacia una inteligencia digital*. Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Educación.
- <http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/LibrosBD/pdf/Serie%20Confluencias-Hacia%20una%20Inteligencia%20Digital.pdf>
- Boude, O. R. (2013). Tecnologías emergentes en la educación: una experiencia de formación de docentes que fomenta el diseño de ambientes de aprendizaje. *Educação & Sociedade*, 34(123), 531-548. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200012>
- Castro, M. y Morales, M.E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje para el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En César C. y Carles M. (Eds.), *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 20-53). Madrid, España: Morata. [http://books.google.com.co/books?id=DR\\_kT50zsRsC&pg=PA36&lpg=ordenadores&f=false](http://books.google.com.co/books?id=DR_kT50zsRsC&pg=PA36&lpg=ordenadores&f=false)
- Coll, C, Colomina, R, Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 59(60), 189-232. [Dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48416.pdf](http://Dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48416.pdf).
- Cortés, F. (2020). *6 beneficios de la Educación virtual*. Bajado de <https://www.areandina.edu.co/blogs/6-beneficios-de-la-educacion-virtual> el 10 de septiembre de 2021
- Galvis, Á. H. (2001). *Ingeniería de software Educativo. (3ª ed)*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona, España: Paidós.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: P. Honey, Ardingly House.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos Editorial.

Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En César C. y Carles M. (Eds.), *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 132-152). Madrid, España: Morata.[http://books.google.com.co/books?id=DR\\_kT50zsRsC&pg=PA36&lp=ordenadores&f=false](http://books.google.com.co/books?id=DR_kT50zsRsC&pg=PA36&lp=ordenadores&f=false).

Ministerio de Educación Nacional, Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016

Onrubia, J.; Bustos, A.; Engel, A. y Segué, T. (2006). "Usos de una herramienta de comunicación asíncrona para la innovación docente en contextos universitarios", comunicación presentada en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, CIDUI 2006. Barcelona, 5 al 7 de julio de 2006. Consultado el 20 de julio de 2021 en [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/JO\\_AB\\_AE\\_TS\\_CIDUI\\_06.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/JO_AB_AE_TS_CIDUI_06.pdf)

Piaget, J. (1973). *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (II)* Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Saba, F. (2008). "Learning management systems of the future: A theoretical framework and design", *Journal of Online Learning and Teaching*, 4(2), 158-168.  
[www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=7431338&pid=S1405-6666201000010000900039&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=7431338&pid=S1405-6666201000010000900039&lng=es)

Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Aula abierta.

Tedesco, J. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (1998). DECLARACION MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISION Y ACCION Y MARCO DE ACCION PRIORITARIA PARA EL CAMBIO Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR. Obtenido de: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) el 29 de agosto del 2021.

- **ESTILOS DE APRENDIZAJE EN MICROCURRICULOS EN FORMACIÓN DE TECNÓLOGOS. CASO SENA RISARALDA**

**Andrés Tafur Piedrahita<sup>39</sup>**

---

<sup>39</sup> Magister en Informática Aplicada a la Educación, Ingeniero de Sistemas. SENA Regional Pereira- Risaralda. Colombia. Correo electrónico [atafurp@misena.edu.co](mailto:atafurp@misena.edu.co)



E-Mail: atafurp@misena.edu.co  
SENA-Pereira-Risaralda- Colombia

**José Germán Mejía Ramírez**<sup>40</sup>  
E-Mail: josemr17@misena.edu.co  
SENA-Pereira-Risaralda- Colombia

**Martha Lucia García Naranjo**<sup>41</sup>  
E-Mail: marthalign@umanizales.edu.co  
U. de Manizales- Colombia

## Resumen

Uno de los factores sustantivos en la reflexión curricular es la perspectiva de diversidad en las formas de aprender de los estudiantes vinculados al proceso formativo, esta reflexión conlleva a la configuración de estrategias de aprendizaje que respondan a estilos particulares de aprendizaje. El presente trabajo muestra un análisis reflexivo a cerca de los resultados obtenidos con la incorporación de estrategias didácticas basadas en los estilos de aprendizaje mediadas por los recursos educativos digitales, en aprendices de programas tecnológicos de las áreas de Teleinformática y Electrónica y Automatización, del CDITI Regional Risaralda.

El presente estudio de caso, buscó identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de los programas mencionados con lo cual se impacta el micro currículo definan estrategias didácticas que se puedan implementar en cualquier ambiente. La metodología empleada corresponde a una investigación cualitativa con enfoque descriptivo, basada en estudio de caso. Como aporte teórico, el estudio apunta a la complementariedad teórica entre las estrategias didácticas que privilegian la formación por competencias de acuerdo con los lineamientos del SENA, los estilos de aprendizaje desde los planteamientos del Kolb (1984) y la mediación de los recursos educativos digitales a partir de la investigación la cual mostró que los aprendices tuvieron una preferencia mayoritaria por el estilo asimilador, lo cual indica que estos llegan a la institución con una tendencia a la observación reflexiva y la conceptualización abstracta, y una segunda preferencia al estilo divergente, con una tendencia a la experimentación concreta y la observación reflexiva. En síntesis, la observación reflexiva es la dimensión con mayor preferencia de aprendices, lo que indica que estos aprenden más fácilmente escuchando y observando, pero en la práctica se detectó una tendencia hacia lo teórico, que también se enmarca en este tipo de aprendizaje.

---

<sup>40</sup> Magister en Informática Aplicada a la Educación, Ingeniero de Sistemas. SENA Regional Pereira- Risaralda. Colombia. Correo electrónico josemr17@misena.edu.co

<sup>41</sup> Doctora en educación. Magister en Educación, Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Ingeniera de Sistemas. Docente Universidad de Manizales, Manizales, Caldas, Colombia Correo electrónico: marthalign@umanizales.edu.co. Orcid <http://orcid.org/0000-0002-7232-953X>.

Palabras Clave: Recursos Educativos Digitales, Estilos de Aprendizaje, Estrategia didáctica

## **Introducción**

La importancia de recurrir a los estilos de aprendizaje para impactar en el microcurrículo radica en que se asigna papel central al estudiante como sujeto que aprende y determina el diseño de las estrategias didácticas acorde con las particularidades que convergen en el aula. Es decir que permite conocer como aprenden mejor los aprendices y a partir de reconocer y sistematizar conceptual y operativamente los estilos de aprendizaje, provoca cambios en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. También hace posible que el instructor pueda explorar y tener una visión más amplia sobre el diseño de estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje y aprendan con más efectividad.

Cada individuo tiene unos rasgos (cognitivo, afectivo, fisiológico) muy particulares que los caracterizan, los cuales tienen que ver como los aprendices van construyendo sus propios conceptos seleccionando los medios de representación. El estilo de aprendizaje que domine sobre los demás, se convierte en el mejor preámbulo para que un individuo pueda retener la nueva información, extrayendo lo necesario de lo que se debe aprender. Como valor agregado el reconocer los estilos de aprendizaje, le aportan al microcurrículo y a la docencia herramientas para el mejoramiento en el diseño de las prácticas educativas orientadas al desarrollo de actividades de aprendizaje.

Puede ser que el estilo predominante para un resultado de aprendizaje no sea el mismo que predomine para otra, o quizá podría producirse una combinación de ellos, es por eso que nos preguntamos ¿Cuál es el estilo de aprendizaje preferente en los aprendices del CDITI Regional Risaralda que cursan programas Tecnológicos de las áreas de Teleinformática, Electrónica y Automatización?

Es importante destacar que la tecnología cumple un papel fundamental como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso las instituciones educativas tendrán que incorporarlas de manera pedagógica en su quehacer educativo. Según Aviram (2002), existen tres posibles reacciones de los centros educativos. Primero utilizar las TIC para mejorar la productividad en el proceso de información, aprender sobre las TIC y luego por el uso progresivo aprender de las TIC, segundo introducir en las prácticas docentes, nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje constructivistas que contemplan el uso de las TIC como instrumento cognitivo, aprender con las TIC para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas. Según Beltrán citado en Graells(2012), para que las TIC desarrollen todo su potencial de transformación, deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender, y tercero como indica Majó (2003) citado en Graells (2012):

La escuela y el sistema educativo no solamente tienen que enseñar las nuevas tecnologías, no sólo tienen que seguir enseñando materias a través de las nuevas tecnologías, sino que estas nuevas tecnologías aparte de producir unos cambios en la escuela producen un cambio en el entorno y, como la escuela lo que pretende es preparar a la gente para este entorno, si éste cambia, la actividad de la escuela tiene que cambiar (p. 3).

Con los resultados obtenidos a partir del presente estudio, basados en los RED se aporta a la cualificación del microcurrículo con el diseño de estrategias didácticas para cada estilo tal como lo considera Kolb(1984) sobre el aprendizaje, lo constituye un modelo cíclico con 4 estados básicos que incluye las siguientes fases: a) Experiencia concreta (EC), b) Observación reflexiva (OR), c) Conceptualización abstracta (CA), y d) Experimentación activa (EA). El producto será compartirlo con la comunidad de instructores del CDITI para que lo incorporen en sus guías de aprendizaje y propicien mejores alternativas para una mayor comprensión del conocimiento. En este orden de ideas, el presente documento da cuenta de la experiencia vivida durante el proceso de planeación, ejecución y análisis de resultados de un caso de estudio aplicado a los aprendices del CDITI que cursan programas Tecnológicos de las áreas de Teleinformática, Electrónica y Automatización.

### **Reflexión teórica**

Esta reflexión se enfoca en el uso de los estilos de aprendizaje mediados por la tecnología, en microcurrículos de dos temáticas específicas en el SENA, por lo cual, se describe el modelo de la institución, se analiza las estrategias didácticas, los recursos educativos digitales (RED) y los estilos de aprendizaje que le dieron el enfoque a la aplicación en el aula.

El modelo pedagógico del SENA (2012) menciona que las pedagogías cognitivas de carácter participativo surgidas hacia la mitad del siglo XX, sustentan la teoría sobre la necesidad de que el conocimiento sea una construcción personal. (p. 44), que depende de los estilos de aprendizaje de cada persona, pero es necesario tener en cuenta que uno de los pilares relevantes del SENA es el trabajo colaborativo, donde el conocimiento es un proceso de carácter social, y requiere de la identificación y definición de estrategias didácticas las cuales se entienden como el arte de enseñar a partir de la mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de métodos, técnicas y herramientas, y muchas de esas herramientas se pueden encontrar con los RED.

Los recursos constituyen un factor importante para el aprendizaje y se pueden clasificar en capital humano, infraestructura, recursos didácticos, fuentes de información, los ambientes de aprendizaje, entre otros. En los procesos de formación para el trabajo y desarrollo humano, expresión homóloga desde la educación formal con los procesos tradicionales de la formación profesional integral, expresión acuñada desde el contexto productivo, es imprescindible el uso de máquinas y herramientas incluidos todo tipo de materiales según la especificidad de la función productiva (SENA, 2012).

Se espera que el aprendiz alcance las competencias necesarias y pertinentes apoyados con estrategias didácticas activas, como la formación por proyecto, que integra varias estrategias y con un buen acompañamiento del instructor, propician la construcción de conocimiento, donde se le exige al aprendiz una actitud responsable con su proceso formativo alrededor de la autonomía y la autogestión, al igual que el trabajo en equipo (SENA, 2012, p. 68).

### **Estrategias Didáctica.**

Para conceptualizar las estrategias didácticas se toma como punto de partida la didáctica entendida como la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos Rivilla (2009). Según Rodríguez (1985) y Fernández (1996), citado por Rivilla (2009), la didáctica es un proceso constante en función del docente y en la función del estudiante, ya que es totalmente recíproco, el interés del docente es transmitir los conocimientos de la mejor manera posible y el interés del estudiante es lograr un aprendizaje significativo de lo que se le está enseñando, es un acto comunicativo-interactivo entre docente y docente. Los modelos didácticos en el aula tienen un amplio campo de acción, atendiendo diversas características de la población en formación, siendo flexibles, innovadores, adaptables, generadores, valoradores de teorías. (p.14).

Para el SENA (2012), la didáctica es la disciplina científico-pedagógica cuyo objeto de estudio son los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje, encargada de las técnicas y los métodos de enseñanza, destinados a concretar en la realidad los principios de las teorías y los distintos modelos pedagógicos (p. 90).

Para Díaz Barriga (1999), la elaboración de los programas y las actividades que se deben desarrollar para que el estudiante alcance los conocimientos necesarios, dependen de una buena didáctica, por eso es necesario articular los diseños curriculares con las guías formativas para posibilitar un mejor alcance en los aprendizajes significativos, el diseño curricular debe buscar el contenido que se va a enseñar y la didáctica debe apuntar a redefinir una situación global en la que el contenido se enseña.

Como lo menciona Tobón (2010), la Didáctica es un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito (p. 246). Según Mosquera (2007), el estudiante se ve en la necesidad de realizar procesos de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo (p 3). Las anteriores definiciones están muy acordes con los procesos del SENA, ya que, por ser una entidad de formación para el trabajo se requiere una amplia gama de estrategias didácticas en los ambientes-taller de formación.

De acuerdo con lo anterior, en el SENA la guía de aprendizaje se diseña institucionalmente como un recurso didáctico, que se consolida como un texto y promueve un aprendizaje activo con un enfoque cognitivo y constructivista, buscando

dinamizar una pedagogía activa y participativa, privilegiando el aprendizaje por procesos con base en una didáctica holística con características de investigación.

### **Mediación Tecnológica.**

Un recurso educativo digital (RED), es definido como cualquier tipo de contenido que tiene una clara intencionalidad educativa. Ese contenido debe ser digital y contener metadatos que permiten su descripción (Campo, Martínez, Ruiz & Rendón, 2012). Para el contexto colombiano en el año 2012, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), define la palabra recurso educativo digital como todo tipo de material que tiene una intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción Educativa (Imbachi, 2017). Según Zapata (2012), los recursos educativos digitales están hechos para informar sobre un tema, ayudar en la adquisición de un conocimiento, reforzar un aprendizaje, remediar una situación desfavorable, favorecer el desarrollo de una determinada competencia y evaluar conocimientos.

En Colombia, el Ministerio de educación (2012), define los recursos educativos digitales como “todo tipo de material que tiene una intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción educativa, cuya información es digital, y se dispone a través de internet y que permite y promueve su uso, adaptación, modificación y/o personalización” (p.99). De acuerdo a Zapata (2012), los RED han venido teniendo una evolución de la mano con las TIC, encontrándose una gran variedad en la internet que permiten una mejor intencionalidad educativa.

### **Estilos de Aprendizaje.**

En el SENA, como institución de formación para el trabajo, es clave que los aprendices identifiquen sus capacidades y habilidades, para ello se realiza la identificación de estilos de aprendizaje, desde la inducción, utilizando el test de David Kolb (1984), con el fin de identificar el uso de sus estrategias y preferencias cognitivas con el propósito de realizar un adecuado diseño y desarrollo curricular. El instrumento que se utiliza para identificar los estilos de aprendizaje de los aprendices, es un archivo de Excel el cual contiene un cuestionario de cuatro columnas (vertical) identificadas como experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Kolb & Kolb, 2005).

La construcción de un conjunto de estilos de aprendizaje basado en una teoría de aprendizaje experiencial desarrollado por D.A.Kolb y sus colaboradores (Kolb, Rubin & McIntire, 1976); (Kolb, Rubin & McIntire, 1977) citado por Feinstein (2014) permite asumir que en el proceso de aprendizaje participan dos procesos básicos: la percepción del contenido a aprender y su procesamiento. La percepción de los contenidos por medio de la experiencia concreta de los acontecimientos, o a través de la conceptualización abstracta de los mismos. Por otra parte, según Muñoz (2015), el procesamiento se hace en dos vías opuestas: mediante la experimentación activa o mediante la observación reflexiva y la combinación de estos procesos da como resultado los estilos de aprendizaje de la siguiente forma:

A partir de la combinación de estos dos procesos, se identifican cuatro estilos de aprendizaje como son: *el convergente*, que perciben a través de la conceptualización abstracta y procesan por medio de la experimentación activa. *El asimilador*, que perciben a través de la conceptualización abstracta y procesan con la observación reflexiva. *El divergente* que procesa a través de la observación reflexiva y perciben mediante la experiencia concreta. El *el acomodador*, que percibe a través de la experiencia concreta y procesan por experimentación activa. Sus características son hacer las cosas, llevar a cabo proyectos, experimentar y emprender nuevas experiencias (p. 20). En complemento la teoría del constructivismo plantea que el estudiante es el centro de generación que da sentido y produce su propio aprendizaje, al respecto para Piaget citado por Perez (2006. p.26), el desarrollo comprende dos aspectos: un aspecto psicosocial y otro espontáneo o psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia, aquello que nadie le enseña al sujeto y que descubre por sí mismo. Moreno (2009) afirma que el aprendizaje no se considera como una actividad individual, sino más bien social. Se ha comprobado que la enseñanza es más eficaz cuando se hace en cooperación porque ayuda a los estudiantes a que se vinculen positivamente con el conocimiento. Esto supone un clima efectivo, armónico y de mutua confianza, mejorando la autoestima del individuo y por ende del grupo. (p. 7) y Bojórquez (2017) plantea que los estilos de aprendizaje son “los rasgos de conocimiento, afectivos y fisiológicos útiles como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (p. 4).

Álvarez (2017) Explica que “los estilos de aprendizaje aparecen para ser distintivos de inteligencia, habilidad y personalidad. Los estilos de aprendizaje comprenden ambos estilos cognitivos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, usualmente tienden a integrar tres componentes básicos: organización cognitiva, representación mental y la integración de ambas (p. 23). También Kolb, D. (1984) considera que aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Las adaptaciones que hace David Kolb de las teorías constructivistas para formular y proponer su modelo experiencial, están basadas en dos dimensiones principales: La percepción y el procesamiento por ello el aprendizaje es el resultado de como las personas o individuos perciben y luego procesan lo que recibieron. Las dimensiones anteriores permiten que Kolb proponga para su modelo 4 fases o modos de aprendizaje así:

- Las personas que tiene una percepción a través de la experiencia concreta
- Las personas que tiene una percepción a través de la conceptualización abstracta.
- Algunas personas procesan a través de la experiencia Activa.
- Algunas personas procesan a través de la observación reflexiva.

De estas cuatro capacidades o modos de aprender, experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA), se desprenden los cuatro estilos de aprendizaje

**Figura N° 1 Estilos de aprendizaje David Koll**



Fuente: (Matzumura Kasano, 2018)

### **Enseñanza, Aprendizaje y estilos de enseñanza**

En la actualidad no se identifica una definición de aprendizaje que agrupe y sea aceptada por todos los teóricos, investigadores y profesionales, sino que este está relacionado con la conducta o la capacidad de conducirse, es decir, un individuo aprende cuando adquiere la habilidad y capacidad de llevar a cabo algo de manera diferente, teniendo en cuenta que el aprendizaje es inferencial, ósea no se observa de manera directa sino a través de productos o resultados, Shuell (1986) citado por López (2017)

Al respecto Barrón( 2009), expresa que el aprendizaje implica el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central en el proceso formativo, el profesor debe identificar su estilo de enseñar y relacionarlos con los estilos de como aprenden sus estudiantes Ávila (2008), al igual que la diversificación de estrategias y recursos de enseñanza que contemplen las características del alumnado Steiman (2004).

En varias investigaciones se identifica el supuesto que la reducción de incompatibilidades entre los estilos de enseñanza y los de aprendizaje permite un mejor desempeño académico, Hendry (2005), Hervás (2003), Alonso (2010), de acuerdo a esto se entiende que cuando el docente integra en el microcurrículo un

mejor diseño de las estrategias de acuerdo al estilo de aprendizaje de los estudiantes, se facilita el proceso de formación Pinelo (2008).

### Diseño metodológico

La metodología empleada en la investigación se ubica en el paradigma cualitativo con enfoque descriptivo, cuasi experimental basada en estudio de caso. Las investigaciones cualitativas, según Hernández (2010) se basa en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas), que van de lo particular a lo general. Dado que no es una muestra aleatoria, para este caso los investigadores seleccionaron los aprendices de los programas de formación del CDITI sujetos de estudio acorde al propósito específico de la investigación.

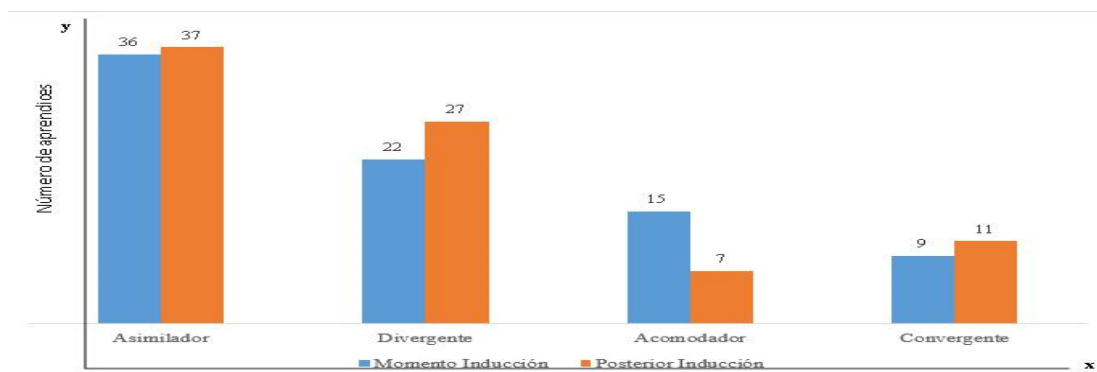
El contexto en el que se realiza el estudio es el CDITI Regional Risaralda, y los sujetos son los aprendices de programas Tecnológicos. Los datos se recogen de forma continua, se describen, analizan y discuten. Es descriptiva porque sus componentes permiten identificar una serie de características en los estilos de aprendizaje, las estrategias didácticas y los RED en aprendices de los ambientes de formación de electrónica y automatización y teleinformática a partir de los factores que hacen parte del problema de investigación.

### Resultados- Conclusiones

#### Resultado:

El análisis del estilo de aprendizaje se realizó mediante un estudio cuasiexperimental con un grupo de formación del programas tecnológicos de las áreas de Teleinformática y Electrónica y Automatización, del CDITI Regional Risaralda; teniendo en cuenta que, en el momento de ingresar a la institución, se hace el test de estilos de aprendizaje en la inducción, mostrando cuál es el estilo predominante de cada aprendiz, y al realizar, nuevamente el test al finalizar la intervención, se observó que algunos aprendices cambiaron de estilo, cómo se observa en la siguiente gráfica:

Gráfica No 1. Estilos de aprendizaje antes y posterior a la aplicación de la estrategia didáctica.



Fuente: Resultados de la prueba diagnóstica



Esto indica que los aprendices no tenían claridad en su estilo o estaban influenciados por un estilo que no les convenía, hay que tener en cuenta que, la movilidad entre los estilos de aprendizaje fue recíproca, se fueron unos y llegaron otros, lo que también deja ver que los recursos educativos digitales influyen en su estilo. Se nota fuerte movilidad entre los estilos de aprendizaje, y especialmente en el estilo de asimilador, el cual es el estilo más predominante con el que llegaron los aprendices y que se mantuvo durante toda la intervención, teniendo en cuenta que hubo movilidad en todos los sentidos.

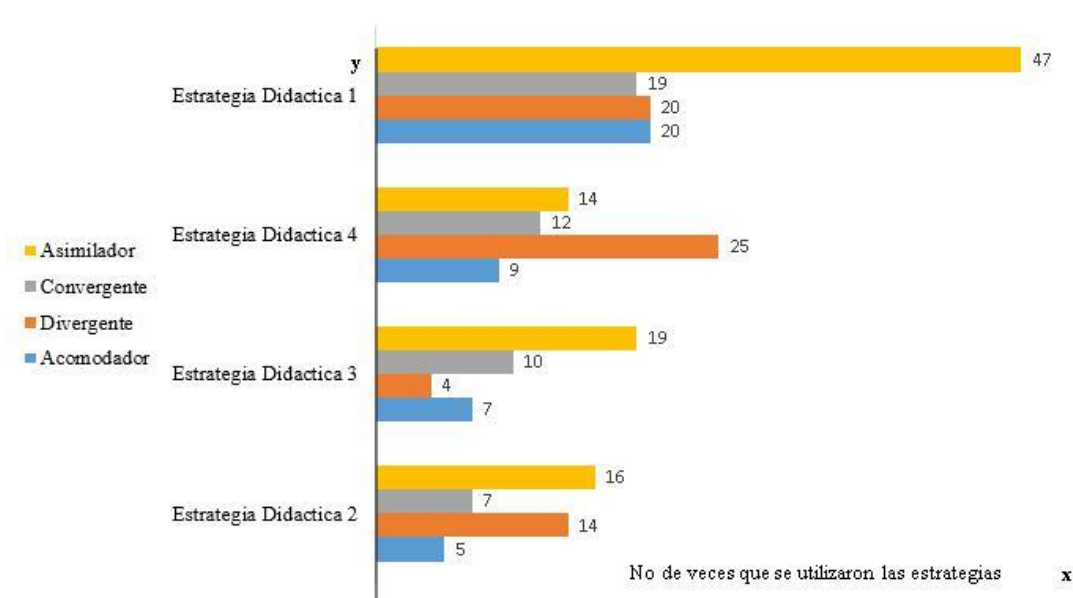
Se puede observar una movilidad en el estilo de los aprendizajes, del cual se derivan de las actividades de las guías de aprendizaje, que parten de los conceptos de conocimiento y principio reflejados en los resultados del programa formativo de cada ambiente por lo que las actividades se diseñaron de manera intencionada de tal forma que los aprendices desarrollaran sus habilidades a partir de conceptos teóricos para el asimilador, la generación de ideas para el divergente, el asumir retos para el acomodador, y la capacidad de análisis para el convergente (Kolb D, 1984).

Con las actividades propuestas por los instructores, se vio la selección que realizaron los diferentes aprendices, mostrando de acuerdo a la actividad seleccionada la tendencia al estilo asimilador, que, aunque son la mayoría son aprendices que utilizan las TIC, puede preferir quedarse en un estilo estacionario, sin embargo, se puede observar que desde la inducción hasta finalizar la intervención hubo un movimiento interesante entre los diferentes estilos, pero llegando a un predominante.

El anterior gráfico indica que se tuvo una movilidad por los diferentes estilos, la cual se ve con pocos movimientos, pero que al final predomina un estilo, sin embargo, esta movilidad de acuerdo al comportamiento de los aprendices se fue dando por la selección de los diferentes recursos educativos digitales, ya que algunos recursos digitales, que por su facilidad en el uso o sus conocimientos previos permitiría su selección.

Se presentaron 10 recursos educativos digitales, para que el aprendiz seleccionará el más adecuado según su estilo de aprendizaje, y uno de los recursos más seleccionado fue el blog en blogger, seguido de las actividades de educaplay, luego google drive y de ultimo celebriti. Los recursos teóricos fueron más solicitados que los recursos interactivos, esto implica que los aprendices se inclinan más por lo teórico y tradicional, pero que les permite hacer aprehensión del conocimiento a su ritmo.

#### **Gráfica No 2. Estilos de Aprendizaje por Estrategia Didáctica**



Fuente: Resultados de la prueba diagnóstica

Las diversas estrategias didácticas se plantearon con recursos educativos digitales, sin embargo, esto permitió evidenciar que los estudiantes orientan más su selección a la actividad de acuerdo al recurso educativo que el docente emplea, es decir se da una adaptación del estilo de aprendizaje al recurso educativo digital esto se evidencia por la preferencia de recursos como blog en blogger, seguido de las actividades de educaplay, luego google drive empleado en la primera estrategia didáctica

### Conclusiones:

El instructor al reconocer los estilos de aprendizaje del aprendiz o estudiante, le proporciona insumos para preparar, las actividades y estrategias didácticas que articulados con los recursos educativos digitales que el instructor proporciona, permite que los aprendices naveguen por las diferentes características de los estilos de aprendizaje, sin embargo, hay un estilo de aprendizaje predominante que es el que ya ha adaptado pero que de acuerdo a la actividad y a los recursos educativos digitales que esté utilizando, emplea estrategias de los otros estilos.

La posibilidad de que el aprendiz utilizara uno o varios recursos educativos digitales, privilegia su estilo de aprendizaje de mayor preferencia, permitiendo una mejor dinámica en su desarrollo cognitivo frente al hecho de que es posible resolver una actividad por diversas opciones que permitiría tener una tendencia de aprendizaje variada, esto implicó que los aprendices ratifican la claridad que tienen sobre su estilo de aprendizaje, y se potencia con el recurso educativo digital apropiado de acuerdo a su estilo.

El uso de RED como mediadores para alcanzar los conocimientos necesarios, lleva a pensar en la necesidad de mantener vigente las estrategias didácticas que le apunten a

las cuatro dimensiones del conocimiento propuestos por Kolb (1984), debido a que la población es muy cambiante en sus gustos y estilos, y las estrategias didácticas ayudan a persuadir al aprendiz, para que se incline por algunos RED que favorezcan, de acuerdo a sus estilos el desarrollo de las actividades, pero estableciendo que algunos aprendices se inclinan por un recurso educativo digital ya conocido, seleccionan una estrategia que contenga dicho recurso, sin embargo la mayoría escogió el recurso y la estrategia con la que se sintieron identificados, en consecuencia se puede considerar que los aprendices seleccionan inicialmente los recursos educativos digitales antes de revisar la estrategia propuesta, sin desconocer sus preferencias. Por tanto, es muy necesario seleccionar los recursos digitales más adecuados de acuerdo a los estilos de aprendizaje, utilizando estándares y métricas.

## **Bibliografía**

- Alonso, C. y. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 4-22.
- Alvarez , Corrales & Yadit. (2017). *Estrategias lúdicas para el desarrollo de habilidades y capacidades de los estudiantes teniendo como referencia los diferentes estilos de aprendizaje*.
- Ávila, F. T. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 17-24.
- Aviram, A. & Comey, O. (2002). Strategic Thinking on ICT and Education: Its Necessity and Basic Characteristics. Paper presented at Havana's 2002 conference on ICT and Education.
- Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Bojórquez, M. A. (2017). Diseño y selección de instrumentos para determinar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la UAC y su relación con el uso de las TIC. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Campo, Martínez, Ruiz & Rendón. (2012). *Recursos Educativos Digitales Abiertos COLOMBIA*.
- Díaz Barriga, A. (1999). *Didáctica y Currículum, convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós ecuador.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw Hill. México; D.F.

- Feinstein, Mann & Corsun. (2014). *Computer simulation, games and roleplay: Drawing lines of demarcation. Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, (Vol. 29).
- Graells, P. M. (2012). IMPACTO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN: FUNCIONES Y LIMITACIONES. *3 Ciencias*, 14-29.
- Hendry et al, G. P. (2005). Helping Students Understand their Learning Styles: Effects on study selfefficacy, preference for group work, and group climate. *Educational Psychology*, 25(4), 395-407.
- Hervás, M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada:Grupo Editorial Universitario. Imbachi, A. (2017). *Sutori.com*. Obtenido de <https://www.sutori.com/story/recursos-educativos-digitales>
- Kolb & Kolb, D. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications*. Boston: Hay Group.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall PTR.
- López, Echeita & Martín. (2017). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado.
- Lozano, a. (2000). *Estilos de aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Recursos Educativos Digitales Abiertos. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia, Colección: Sistema Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC [https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/libror\\_eda\\_0.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/libror_eda_0.pdf)
- Moreno, Franklin. (August de 2009). Aprendizaje significativo como técnica para el desarrollo de estructuras cognitivas en los estudiantes de educación básica. *Report*. Argentina: El Cid Editor | apuntes.
- Mosquera, M. V. (2007). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. Obtenido de [http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias\\_didacticas\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf)

- Muñoz, Labra & Andrea. (2015). *Estilos de aprendizaje, a partir del modelo VAK en estudiantes de los Programas Especiales de Continuidad de Estudios (PECE), Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío. Sede Chillán.*
- Perez R., P. (2006). *Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX.* Red Tiempo de Educar.
- Pinelo, F. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de Psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 17-24.
- Rivilla, A. M. (2009). *Didáctica general.* Madrid: Pearson Prentice Hall.
- SENA. (Agosto de 2012). *Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral del SENA.* Bogotá D.C, Colombia.
- SENA. (2012). *Modelo Pedagógico De La Formación Profesional Integral Del SENA.* Bogotá: SENA.
- SENA. (15 de 02 de 2017). *CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO GESTIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL.* Obtenido de compromiso: <http://compromiso.SENA.edu.co/documentos/vista/descarga.php?id=1306>
- Steiman, J. (2004). *¿ Qué debatimos hoy en la didáctica?: las prácticas de enseñanza en la educación superior.* Buenos Aires: Jorge Baudino.
- Tobon, S. (2008). LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:. En S. Tobon, *LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:*. Guadalajara México.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias Didácticas aprendizaje y evaluación de competencias.* México: Pearson.
- Tobón, Tobón M (2010). *Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica.* ECOE. Bogotá Colombia.
- Zapata, M. (2012). *Recursos educativos digitales: conceptos básicos.* Universidad de Antioquía. Medellín, Antioquia, Colombia.

**MESA No 4.**  
**CURRICULUM E IDENTIDADES CULTURALES**

Coordinadores  
Sebastian Cano Echeverry  
Javier Taborda Chaurra

Se abordan temáticas relacionadas con revisiones teóricas que disciernen los enfoques teóricos del currículum desde los conceptos como identidad, diferencia, género, etnia e interculturalidad. Son nuevas miradas en la teoría y la práctica que invitan a diseños curriculares enraizados con los ancestros y las aperturas propias del sentido del territorio y el contexto que se habita. Nos motivan abordajes culturales para la territorialización de la Paz.

- **LA JUVENTUD QUE HABLA CON EL ARTE, EL ARTE QUE HABLA DE LA JUVENTUD: LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR EN DEBATE**

**Gabriel Nogueira Malta**<sup>42</sup>

U. Federal de Minas Gerais

E-Mail: gabriel.malta@alumni.usp.br

**Carolina Tamayo**<sup>43</sup>

### **Resumen:**

La presente ponencia tiene como objetivo presentar algunas reflexiones emergentes de una investigación de maestría en desarrollo en Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil). Algunas de las preguntas que nos atraviesan son: ¿Qué es una identidad cultural? ¿Existe una esencia que diga lo que puede o no ser una identidad cultural? ¿Podría la juventud ser caracterizada con una identidad cultural propia? ¿Cuál es el papel que desarrolla el currículo escolar de la educación básica en la subjetividad de los jóvenes brasileños? Pensar sobre estos cuestionamientos nos permite problematizar la educación escolar disciplinar y disciplinadora que se manifiesta en la política pública brasilera: Base Nacional Común Curricular (BNCC). Para esto, movilizaremos diversos discursos presentes en obras artísticas de jóvenes de las periferias de Belo Horizonte (Brasil) en diálogo con estudios sobre la juventud. Asumimos lo que diversos estudios de la educación han denominado como actitud *terapéutico genealógica* inspirados en los modos de hacer y pensar la filosofía de Ludwig Wittgenstein y Michel Foucault para desarrollar esta investigación. El resultado que buscamos es tensionar la BNCC como un dispositivo de control de las subjetividades de los jóvenes brasileños para dejarnos llevar por una educación de carácter indisciplinar que baila con los ritmos de las ideas y discursos de la juventud.

### **Una escritura para y desde la juventud: elementos iniciales**

---

<sup>42</sup> Estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Educación: Conocimiento e Inclusión Social, Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado en Matemáticas por el Instituto de Matemáticas e Informática de la Universidad de São Paulo (Brasil, São Paulo). Miembro del Grupo de Investigación inSURgir (UFMG). E-mail: gabriel.malta@ufmg.br.

<sup>43</sup> Doctora en Educación por la Universidad Estadual de Campinas -UNICAMP- (Campinas, São Paulo). Profesora Adjunta de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordinadora para América del Sur de la Red Internacional de Etnomatemática. Miembro del grupo de investigación inSURgir (UFMG), Grupo de Investigación en Educación, Lenguaje y Prácticas Culturales (UNICAMP). E-mail: carolinatamayo@ufmg.br.

Presentamos a quienes nos leen un cuento autoficcional<sup>44</sup> y *decolonial*<sup>45</sup>, retroafrofuturista, *terapéutico genealógica*, que pretende contribuir a la discusión sobre el Currículo y las Identidades Culturales a partir de las investigaciones en curso en el Máster. Espero haber alcanzado una nota clara en el Clavo de Diderot<sup>46</sup> y también que resuene en la juventud.

¥

- *Me enteré que hay un bar nuevo aquí en Belo Horizonte (BH, Brasil). Un bar que se está convirtiendo en un éxito entre los universitarios pues dicen que el camarero es un prototipo de Inteligencia Artificial dirigido a investigadoras e investigadores y tiene una base datos completos, nos vemos allí hoy -*

– Buenas noches, señor, soy Pato, su asistente personal del *Bar del Pato*, versión 21.09 actualizada hace 4 horas. Contengo toda la producción escrita por la humanidad a lo largo de su existencia y también un software inteligente que interpreta tu voz o texto a través del teclado que ve en el mostrador. Puedo conseguirle citas textuales y todo tipo de bebidas, estoy a su disposición. Para continuar con el servicio, preséntese.

– Buenas noches Pato, soy Gabriel Nogueira Malta, me identifico como un chico latinoamericano<sup>47</sup>, brasilero, bisexual, negro y militante del Movimiento Juvenil Popular, soy licenciado en Matemática y ahora estoy matriculado en la maestría en “*Educación: Conocimiento e Inclusión Social*” de Facultad de Educación (FaE) de la Universidad Federal de Minas Gerais. Mi investigación pretende problematizar de forma terapéu ...

– Es suficiente Gabriel. ¿Quieres una bebida?

– Chicos, me encantó este lugar.

---

<sup>44</sup> Aquí presentamos esta ponencia mediante un juego entre lo referencial, lo factual y lo ficticio, “el lector debe adherirse a esta relación regida un tanto por el principio de veracidad, algo regida por el principio de invención, una de las características de un texto autoficcional” (Silva, 2019). *Pato* es un personaje de ficción inspirado en el motor de búsqueda DuckDuckGo. que, a diferencia de Google, no toma datos de quienes utilizan el servicio, su aparición en la escena ficcional será identificada por la fuente Roboto Mono. El narrador como personaje, representa un nosotros, y se indican en la fuente Cambria. Y los jóvenes artistas de las periferias de Belo Horizonte (Brasil), que se manifiestan aquí a través de sus canciones de rap y las diferenciamos con la fuente Montserrat.

<sup>45</sup> “[...] la intención cuando asumimos lo decolonial es provocar una posición --una postura y actitud continua- de transgresión, intervención e incidencia en los problemas latinoamericanos para posibilitar nuevos horizontes políticos, éticos, económicos y sociales en diálogo con la producción de conocimiento”. (Tamayo & Mendes, 2021, p. 4. Traducción propia).

<sup>46</sup> (Miguel, 2018).

<sup>47</sup> Solo uno, inclusive. Este texto no es idéntico al pensamiento del movimiento del que formo parte, aunque me identifique con el movimiento. Como dijo el joven rapero de Belo Horizonte Djonga “Ahora solo quiero ser nosotros sin dejar de ser yo”. (Traducción propia).

- *Justo ahora estaba observando todo el Bar. El logo está esparcido por todas partes, un pato en un círculo rojo, todavía no entiendo por qué el robot se llama Pato, pero ya me encanta. ¿Será que realmente funciona? -*

- Quiero una cerveza bien fría por ahora.

- *¿Será que Pato puede ayudarme a escribir mi artículo para el II CONGRESO INTERNACIONAL DE CURRÍCULOS E IDENTIDADES CULTURALES: experiencias, aperturas y emergencias? Bueno, le preguntaré, él que luce para entender mi pedido -*

- Hola Pato, me inscribí en un Congreso sobre Currículo e Identidades Culturales y quería leer algo de Tomaz Tadeu da Silva, ¿podrías recomendarme algún texto de este autor?

- Él escribió el libro *‘Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo’*<sup>#</sup>, que parece relevante para su investigación, si se me permite sugerir, para que pueda conocer al autor, reproduciré un extracto de este libro que cité, dice que

El currículo tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los que nos han confinado las teorías tradicionales. El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, *curriculum vitae*: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es un documento de identidad.<sup>48</sup>

- Interesante Pato, leeré este libro, gracias. ¿Puedo pedirte música también?

- Por supuesto, tenemos un excelente sistema de sonido, te gustará, ¿qué quieres escuchar?

- Corte de Gastos, de Nabru<sup>49</sup>.

- Exactamente.

- *Y en cuanto dijo “Exactamente” ya escuché ese beat que ya habita permanentemente en mi cerebro.-*

- Pato, en tus documentos sobre el currículum, ¿encuentras producciones artísticas de jóvenes de las afueras de Belo Horizonte?

- Esta pregunta es muy vaga e imprecisa, ¿podría reformularla, por favor?

---

<sup>48</sup> (Silva, 2007, p. 150). Traducción propia.

<sup>49</sup> Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=Id--LW7u7vU>>. Visitado en: 09/09/2021.



– Olvídalo, entonces, pero creo que los mismos jóvenes, a través de su arte, reivindicán y luchan por una educación diferente de esta que *viene siendo organizada*<sup>50</sup>. Dime lo siguiente, en la base de datos de Scielo, ¿qué aparece cuando buscamos “currículo + juventud” en los resúmenes de los artículos?

– Hay 8 artículos que obtenemos de esta búsqueda, sus títulos, comenzando por los más recientes, son:

1. Reflexiones sobre la práctica docente en las clases de Educación Física de secundaria<sup>51</sup>;
2. Terapia social ocupacional en las escuelas públicas: un análisis de la producción bibliográfica de METUIA/UFSCar<sup>52</sup>;
3. Educación y Democracia: Base Curricular Nacional Común y la Nueva Educación Media desde el punto de vista de las Entidades Académicas del Área Educativa<sup>53</sup>;
4. Procesos de escolarización de jóvenes rurales en *Governador Valadares-MG*: entre sueños y frustraciones<sup>54</sup>;
5. Democratizar las escuelas a través del currículo: en busca de una nueva utopía<sup>55</sup>;
6. Educación, formación profesional y el tema de la mano de obra<sup>56</sup>;
7. El joven macho y la joven difícil: gobierno de la sexualidad en el currículo<sup>57</sup>;
8. La juventud *cyborg* y la transgresión de las fronteras de género<sup>58</sup>.

– Pato eres genial, pero ahora ¿qué hago? ¿Puedes enviarme los artículos?

– Por supuesto, simplemente escriba su correo electrónico en el teclado del mostrador o deletrealo para mí.

- *Estoy sorprendido con este robot, me dijeron que era genial para aquellos que están desarrollando procesos de investigación, pero no pensé que sería tan efectivo. Incluso he recibido el correo electrónico de confirmación de la cuenta de Bar do Pato -*

– Registrado. Pato, por favor envíame el artículo en el que la BNCC aparece en el título, creo que será muy útil para mi investigación.

– Enviado. Quisiera preguntarte si conoces el trabajo de Juarez Dayrell, es el coautor del cuarto artículo que encontré -“*Procesos de escolarización de jóvenes rurales en Governador*

---

<sup>50</sup> "Nuestra posición se sustenta en el entendimiento de que la diversidad deseable, fundamental para el proyecto de nación democrática expresada en la Constitución Brasileira y reflejada en la LDB / 1996, no es reconocida en la propuesta de BNCC, en la medida en que en ella no está sobreentendida la hegemonía de una forma ver a los estudiantes, su conocimiento y aprendizaje, así como las escuelas, el trabajo de los maestros, los planes de estudio y las evaluaciones, inapropiados para las escuelas públicas universales, gratuitas, laicas y de calidad para todos". (ANPED, 2017. Traducción propia). Aquí, es claro que los cambios sugeridos por la BNCC son contradictorios a la Constitución. Nota pública de la ANPEd sobre la entrega de la tercera versión de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) al Consejo Nacional de Educación (CNE). Disponible en <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular>>. Visitado en 09/09/2021.

<sup>51</sup> (Coffani & Gomes, 2021).

<sup>52</sup> (Pan & Lopes, 2020).

<sup>53</sup> (Costa & Silva, 2019).

<sup>54</sup> (Alves & Dayrell, 2016).

<sup>55</sup> (Morgado, 2013).

<sup>56</sup> (Schwartzman & Castro, 2013).

<sup>57</sup> (Sales & Paraíso, 2013).

<sup>58</sup> (Sales & Paraíso, 2011).

*Valadares-MG: entre sueños y frustraciones*"- y tiene muchos trabajos sobre la juventud, que parece ser tu tema principal interés.

– Sí, claro, Juárez ha organizado dos libros que pretendo traer para discutir el tema del artículo del que les he hablado: *"Por una Pedagogía de la Juventud"* (Dayrell, 2016) y *"Juventud y Educación Media: quién es este alumno que llega a la escuela"* (Dayrell, 2014). No acabé de presentar mi investigación, pero tengo la intención de hacer una *terapia genealógica* de la BNCC. Por eso me interesó el artículo que encontraste sobre BNCC. Creo que la BNCC participa en una ola de transformaciones curriculares que varios académicos brasileros han denunciado, principalmente por su carácter antidemocrático, como es el caso de Do Valle (2020)<sup>59</sup>, así como también lo han hecho varias encuestas, especialmente aquellas que han sido realizadas por asociaciones científicas como la Asociación Nacional de Pós-graduação EducaçãO (ANPED)<sup>60</sup>, la Asociación Brasileira de Currículo (ABdC)<sup>61</sup> y la Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación (Anfope)<sup>62</sup> que desde 2015 vienen denunciando retrocesos en las políticas públicas educativas. Pato, creo que todo se conecta. Desde el golpe de Dilma, los retrocesos han sido cada vez más crueles, y creo que todavía hay mucha ilusión sobre la Reforma de la Educación Media y el rumbo educativo del país. Pero, Pato presta atención al siguiente fragmento de esta la canción...

– Siempre presto atención.

**"No es un hombre blanco con corbata el que me dirá que no, que no hay elección, no hay opción, y el crimen te elige, ni siquiera hay cuadrícula y quieren arrestarte, eso si no te matan, nada que te enseñe el camino correcto atravesando las estadísticas"**<sup>63</sup>

– Creo que esta es una buena expresión para el currículo de la forma en que los jóvenes lo necesitarían, una forma de salir de las estadísticas, porque aquí sabemos de cuáles estadísticas está hablando Nabru, ¿no es así? Dime ahí Pato, lo que nos dice el Atlas de la Violencia 2020 sobre la juventud.

– Según el atlas,

Desde la década de 1980, el proceso de victimización letal de la juventud se ha consolidado como uno de los principales obstáculos para avanzar en los niveles mínimos de seguridad pública en el país. Así, la mejora en los datos de homicidios juveniles en el

---

<sup>59</sup> "Vale recordar, por lo tanto, que la Base no solo desconoce las desigualdades y diferencias sociales que impactan a la juventud brasileira de diferentes maneras, sino que también admite como su papel el enfrentamiento de estas desigualdades, a través del desarrollo de las mismas competencias y habilidades a lo largo de la territorio nacional, convirtiéndose así en un instrumento más que contribuye a su agravamiento". (Do Valle, 2020, p. 934).

<sup>60</sup> <https://www.anped.org.br/>.

<sup>61</sup> <https://www.abdcurriculo.com.br/>.

<sup>62</sup> <https://www.anfope.org.br/>.

<sup>63</sup> Canción de Nabru. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=Id--LW7u7vU>>. Visitado en 09/09/2021.

año 2018 con respecto al año anterior no es suficiente para afirmar una reversión en este marco histórico. El mantenimiento de las características de estas víctimas, como el género y la edad, indica que aún queda un largo camino por recorrer, en materia de inversión estatal en políticas de seguridad pública, hasta que sea posible celebrar un avance efectivo en materia de protección de las vidas de los jóvenes brasileiros. (Brasil, 2020, p. 24. Traducción propia).

– Pato, mira si puedes encontrar en este documento lo que quieren decir con juventud, creo que esta es la identidad cultural más presente en mi investigación, esto tiene que ver con el hecho de que mi investigación en sí es una *escritura de sí*<sup>64</sup>.

– Encontré este extracto en la sección 3 - Juventud Perdida que puede ayudarte:

En Brasil, los homicidios son la principal causa de mortalidad entre los jóvenes, de entre 15 y 29 años. Este hecho muestra el lado más perverso del fenómeno de la mortalidad violenta en el país, ya que más de la mitad de las víctimas son personas con plena capacidad productiva, en un período de formación educativa, con miras a iniciar una trayectoria profesional y construir una red familiar propia. (Brasil, 2020, p. 20. Traducción propia).

– Muchas gracias, Pato. Por favor, envíame esta información por correo electrónico. Incluso esta discusión sobre la juventud me recordó el texto de Miguel Arroyo en el libro organizado por Dayrell, su texto se llama “*Los jóvenes, su derecho a saber y al currículo*”, creo que tiene todo que ver con lo que hemos estado hablando. Hay un pasaje sensacional que seré yo quien lo cite, Pato:

En la diversidad de formas de vida, en el drama del mundo actual que nos cuenta Paulo Freire, y en la diversidad de formas de resistencia, ¿no han tomado conciencia los jóvenes de sus derechos? ¿Ser sujetos de derechos? ¿Su empeño en seguir articulando tiempos de estudio, trabajo, supervivencia demuestra que exigen ser sujetos reconocidos con derechos al trabajo, la educación, la cultura, los valores, el conocimiento? Pero, ¿qué conocimiento, qué cultura y qué valores? ¿Esperan o exigen el derecho a saber, a entenderse a sí mismos en nuestra historia social, política y cultural? Conocer otras verdades que a veces están ausentes de los currículos. (Arroyo, 2014, p. 159. Traducción propia).

– ¿Te das cuenta? ¡Este es el debate curricular! Póngase el *álbum Ladrão*<sup>65</sup> ahora Pato. Estos conocimientos, valores, cultura, son constituyentes de los documentos de identidad pero ¿qué ofrecen a los jóvenes?, ¿contemplan las identidades juveniles? Podríamos decir que no las contemplan Pato, y eso ya lo dijo Ronaldo Araújo cuando denunció la BNCC y la Reforma de la Educación Media como complacientes y grabadoras de las desigualdades sociales y responsables de interceptar el futuro de los jóvenes. Las propias asociaciones científicas también se manifestaron al respecto, señalando, con énfasis a la ANPED, que en su nota publica afirmó que la BNCC se configura como un instrumento de silenciamiento, marginación

---

<sup>64</sup> Una escritura de uno mismo basada en la lectura del otro (Silva, 2019).

<sup>65</sup> Disponible en <[https://www.youtube.com/watch?v=dGLAZ2izDiY&list=PLEE-L5Au\\_XzcTtkFvGmQ0AjVPcDVqYw5I](https://www.youtube.com/watch?v=dGLAZ2izDiY&list=PLEE-L5Au_XzcTtkFvGmQ0AjVPcDVqYw5I)>. Visitado en: 09/09/2021.

y exclusión, pues elabora una propuesta rígida y descontextualizada. La asociación también afirmó que la elaboración de políticas curriculares prescriptivas y normativas sirven más para hegemonizar la precariedad educativa y limitar las posibilidades de diferencia que para cumplir con su objetivo formal de objetivar el conocimiento y brindar la llamada “educación integral”. Otro investigador, el filósofo brasileño de la educación Silvio Gallo, también ha comentado, en entrevistas, sobre la BNCC, identificándola como un instrumento de biopolítica<sup>66</sup>, lo cual está íntimamente relacionado con lo que les vengo diciendo, ¿concuerdas Pato? Disculpa, ¿dónde está el baño aquí en el bar?

– Ahí abajo girando a la izquierda.

- *Aprovecho para mirar el artículo que me encontró Pato. Vaya, lo acabo de abrir y ya encontré un extracto que definitivamente contribuirá a mi artículo: -*

El carácter antidemocrático del binomio BNCC y Nuevo Secundaria no solo se notó en el proceso de conformación de la agenda, elaboración, debates y aprobación en el CNE, sino en las características de un currículo etnocéntrico, eurocéntrico y reduccionista, estandarizado para un heterogéneo, plural y cuyas diversidades de países son su marca central, tal como lo expresan las entidades [...]. (Costa & Silva, 2019, p. 17).

- *Volviendo al mostrador -*

– Pato, gracias de nuevo y ¿puedes traer una cerveza más por favor? También necesito ayuda para reflexionar sobre una pregunta que plantea Arroyo en el mismo texto. Él pregunta lo siguiente: “*Pero ¿qué currículo al menos garantizará el conocimiento de los mundos, patrones y relaciones sociales del trabajo en los que ya se encuentran y a los que están destinados por clase, género, raza, campo, periferia?*”<sup>67</sup> Esta pregunta me intrigó mucho, principalmente por el uso de la palabra *destino*, que no creo que sea la mejor opción. Recuerdo que Foucault trajo una reflexión sobre el destino en su libro “*El gobierno de sí y de los otros*”, pero mi memoria no es tan accesible como la tuya, Pato, ¿podrías recordar lo que Foucault comentó sobre el destino en este libro?

– Sí, la palabra destino está presente en esta obra. La primera aparición de la palabra destino creo que te puede ayudar:

La Crítica de la razón práctica nos enseñará que no debemos hacer depender nuestro deber de nuestro **destino** último, y debemos comprender, al mismo tiempo, que debemos hacer uso de nuestra conciencia para determinar nuestra conducta. Y aquí también se señala

---

<sup>66</sup> Disponible en <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7148-base-comum-curricular-um-instrumento-da-biopolitica>>. Visitado en: 09/09/2021.

<sup>67</sup> (Arroyo, 2014, p. 165). Traducción propia.

muy fácilmente la complementariedad, en la medida en que tratamos de hacer depender nuestro deber no de la forma pura del imperativo, sino de lo que pensamos que es nuestro **destino** último. [...].(Foucault, 2010, p. 41. Traducción propia)

– Gracias Pato, También recordé de una parte de la letra de Voz donde Doug Now dice:

“Yo nunca fui de repetir dictados, pero desde el pasado los míos ya tienen dictado el futuro. Tal vez porque nunca ser visto, hermano, nunca se ha recordado.”<sup>68</sup>

– Pato, tal vez estés perdido, pero regresando. Metodológicamente mi investigación encuentra inspiración en las formas de hacer y practicar la filosofía en la *genealogía* de Foucault y la *terapia gramatical* de Wittgenstein, combinación que llamamos *terapia genealógica*. Wittgenstein en sus investigaciones filosóficas<sup>69</sup> él autor no trata del concepto de identidad directamente pero nos permite problematizar este concepto acercándose y alejándose del concepto de igualdad. Para mí él nos ayuda a discutir el problema de la identidad, para hacernos ver más allá de relaciones dicotómicas del ‘yo/nosotros soy/somos esto o aquello’, pensando en las sensaciones y experiencias y la forma en que nombramos tales experiencias, a partir de la concepción de que el lenguaje no es privado, alguien más podría entender el modo como yo me percibo en el mundo porque compartimos un *juego de lenguaje*<sup>70</sup> que describe la experiencia que me hizo darme cuenta de que pertenezco a esa *forma de vida* -a esa identidad-. Pato, él dice lo siguiente:

Pero, ¿qué pasa con el lenguaje que describe mis experiencias internas y que solo yo mismo puedo entender? ¿Cómo designo mis sensaciones con palabras? - ¿Como solemos hacer? ¿Están, por tanto, mis palabras para la sensación asociadas con mis expresiones naturales de sensación? - En este caso, mi idioma no es 'privado'. Otro podría entenderla como yo. (Wittgenstein, p. 164, §256. Traducción propia).

**“Por el color simplemente no sientes lo que yo siento. Pero por la boca y por las actitud, blanco es tu estado de espíritu”<sup>71</sup>.**

– Esta discusión que traemos con Wittgenstein también se puede observar desde el debate sobre la identidad racial contemporánea, como la discusión que realizan Avritzer y Gomes (2013) sobre el reconocimiento público de la raza en Brasil y también Jesus (2018) cuando trata de *quién quiere (puede) ser negro en Brasil*. La potencia de la identidad reside en la posibilidad del reconocimiento colectivo del sujeto<sup>72</sup>. Aquí incluiría el currículo, creo que los jóvenes, en diálogo con los profesionales y la comunidad, deberían ser partícipes de la organización curricular

---

<sup>68</sup> Voz, Djonga part. Doug Now & Chris MC. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=4JT4hY5m0EI>>. Visitado en 09/09/2021.

<sup>69</sup> (Wittgenstein, 2017).

<sup>70</sup> El juego del lenguaje es un concepto wittgensteiniano que pretende enfatizar que el lenguaje es constituido en las prácticas socioculturales como acción de las formas de vida que comparten reglas para operar “signos”, “palabras”, “frases” que participan en la construcción semántica. (Wittgenstein, 2017).

<sup>71</sup> Voz, Djonga part. Doug Now & Chris MC. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=4JT4hY5m0EI>>. Visitado el 09/09/2021.

<sup>72</sup> (Krenak, 2020).

para diseñar sus propias trayectorias, y esto se hace en la lucha. Y por eso recorro a la genealogía, Pato. Justifico brevemente esta elección con el siguiente pasaje:

Así se delineó lo que podría llamarse una genealogía, o mejor, una investigación genealógica múltiple, al mismo tiempo el redescubrimiento exacto de las luchas y la memoria cruda de los combates. [...] Llamemos provisionalmente genealogía al acoplamiento del saber con las memorias locales, que permite la constitución del saber histórico de las luchas y el uso de este saber en las tácticas actuales. (Foucault, 2019, p. 267. Traducción propia).

– Creo que esto deja en claro la elección de la genealogía para discutir sobre currículo, especialmente para problematizar la BNCC a partir del arte producido por la juventud periférica Belo Horizonte.

– Está bien Gabriel, pero todavía no me has explicado lo de la terapia.

– Ni siquiera te lo explicaré. Pero te voy a pedir que busques, en el capítulo que escribió el educador matemático Antonio Miguel en el libro titulado “*Abordajes teóricos y metodológicos de la investigación en educación matemática*”, pues lo que él sugiere es lo que intentó hacer.

– Lo siento Gabriel, no encontré ninguna referencia explícita de orientación metodológica, ¿estás seguro de que está en este trabajo?

– Olvidé que eres solo un robot.

– Espera, tal vez quieras solo un fragmento.

El enfoque de la paideia que visualizo - ni moderno ni humanista, ni común ni propedéutico - serían prácticas híbridas entretejidas en la diversidad de formas de vida extraescolares: ya sean legalmente criminalizadas o no, éticamente reprobables o no, justas o injustas, humano o inhumano. Vidas y formas de vida, sobre todo como objetos de investigación y problematización no dogmáticos, pero militantes. (Miguel, 2018, p. 317).

– La parte que más me gusta es cuando dice que lo máximo que podemos hacer es pedirle a Clarice Lispector que toque el clavecín de Diderot, un extracto de ‘*A Hora da Estrela*’. Porque creo que mi objetivo en la investigación es tocar el clavecín de Diderot con el mensaje de las y los jóvenes periféricos de Belo Horizonte.

– No entiendo.

– Eso es bueno, porque la intención era hacerte delirar<sup>73</sup>, Pato, y creo que lo estoy logrando. Me propongo movilizar en mi investigación el conocimiento que se expresa a través del arte de la juventud periférica de Belo Horizonte. Conocimientos dominados que han estado y están históricamente excluidos de los planes de estudio,

---

<sup>73</sup> (Clareto & Rotondo, 2015).



la diferencia son un proceso relacional, histórico y discursivo, y existen en una dependencia mutua.

Lo que es (la identidad) depende de lo que no es (la diferencia) y viceversa. Es por eso que la teoría social contemporánea sobre la identidad cultural y social se niega a describir o celebrar simplemente la diversidad cultural. La diversidad no es un hecho ni una cosa. Es el resultado de un proceso relacional - histórico y discursivo - de construcción de la diferencia. Es a través del vínculo entre conocimiento, identidad y poder que los temas de raza y etnia ganan su lugar en la teoría curricular. (Silva, 2007, p. 101. Traducción propia).

– De esa manera podemos entender por qué Djonga se considera Rey, dice que es Rey porque solo vive entre reyes y reinas en un Imperio que debería ser todo nuestro, es todo nuestro, pero nos robaron. Pero ahora, Pato, para seguir haciéndote delirar, quiero que pongas Laura Sette, Diferenciada y luego Diferenciada II, estas son dos canciones donde Laura se identifica con diferencia:

“Encantado de conocerte, mi nombre es diferenciada,  
aquella que sabe con solo mirar a la cara y que ve la intención de las palabras en los ojos.  
Domingo por la noche, bebiendo sola, hablando conmigo misma, pensándolo bien, es mejor estar solita,  
pues ahí soy solo mía.  
Si confías en todo, vete, vete, terminarás perdido, si desconfías de todo, vete, será mucho más sufrido.  
Aprendí a creer desconfiando  
Aprendí a desconfiar creyendo  
Nunca sabes en lo que estoy pensando  
Veo claramente que me pesas  
Estoy protegida, laroyê  
Guíame, padre, Ogunhê  
En el brazo del Espíritu Santo viajaré  
Un camino que es difícil, en Cristo venceré...”<sup>75</sup>

– Mira, Pato, las producciones académicas no pueden seguir el ritmo de producción de saberes, identidades, currículos, las preguntas intrigantes de Arroyo no se pueden responder fuera de los territorios, sin la participación de la comunidad y la juventud. A pesar de que la BNCC tenga dicha intención, no existe ningún texto que describa completamente el currículo de la educación media brasilera precisamente porque lo que los jóvenes quieren saber no se limita al conocimiento.

## **1. Abriendo caminos para la investigación.**

Esta escena ficcional nos muestra que caminaremos hacia la búsqueda de los que existe sobre la diferencia en la juventud en la BNCC y su participación en el desarrollo curricular:

---

<sup>75</sup> Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=KoNBgZMvGRo>>. Visitado en 09/09/2021.



Además, la escuela, como espacio de aprendizaje y democracia inclusiva, debe fortalecerse en la práctica coercitiva de la no discriminación, el no prejuicio y el respeto a las diferencias y diversidades.

Independientemente de la duración de la jornada escolar, el concepto de educación integral con el que la BNCC está comprometido se refiere a la construcción intencional de procesos educativos que promuevan el aprendizaje en sintonía con las necesidades, las posibilidades e intereses de los estudiantes y también con los desafíos de la sociedad contemporánea. Esto implica considerar las diferentes infancias y juventudes, las diferentes culturas juveniles y su potencial para crear nuevas formas de existir. (Brasil, 2017, p. 14).

Pero nos preguntamos cuáles son esas diferencias y diversidades que BNCC respeta, ya que exhibimos su trayectoria de elaboración antidemocrática, su carácter segregador y elitizadas de la educación pública. Pero nunca es demasiado recordar que la BNCC no respeta las identidades que los jóvenes claman por ser respetados. De la segunda a la tercera versión del documento, se eliminaron expresiones muy caras:

La eliminación de las referencias a la identidad de género y la orientación sexual del texto del BNCC refleja su carácter contrario al respeto a la diversidad y resalta la concesión que el MEC ha hecho al conservadurismo en Brasil. (ANPED, 2017. Traducción propia).

Los hallazgos planteados hasta ahora parecen apuntar la necesidad de que los jóvenes sigan expresándose y luchando para que su voz, sus saberes, sus conocimientos y sus documentos de identidad sean respetados y considerados en las políticas curriculares. También parecen señalar la necesidad de que los jóvenes se comprendan a sí mismos como uno de los sectores sociales a movilizarse de forma insurgente por las transformaciones históricas que el país y la educación necesitan:

**“Por esto no puedo quedarme estático  
entonces mi elección fue ser un ser estético  
Si el rap es cosa de bandido, le robo la mente a tu hijo”<sup>76</sup>**

Si bien la Ley 10.639 / 2003 establece que “Los contenidos referentes a la Historia y Cultura Afrobrasileña se impartirán en el ámbito de todo el currículo escolar, especialmente en las áreas de Educación Artística y Literatura e Historia Brasileñas”, al analizar la presencia, en la BNCC, de la discusión racial, vemos que lo que el documento incorpora de la ley es sólo lo mínimo necesario para el cumplimiento formal de la legislación. Cuando buscamos “África”, “Africanidades”, “Afrobrasileño” en el texto de la BNCC, no encontramos ninguna referencia, “Afrobrasileña”, en el género femenino, aparece 7 veces, veremos a continuación cómo esta expresión fue movilizada en el discurso del documento. La primera aparición, en la página 21, que proporciona la Base Nacional Común Curricular y el currículo, en el último párrafo:

---

<sup>76</sup> Voz, Djonga part. Doug Now \$ Chris MC. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4JT4hY5m0EI>>. Acessado em 09/09/2021.

Finalmente, corresponde a los sistemas y redes enseñanza, así como a las escuelas, en sus respectivos ámbitos de autonomía y competencia, incorporar en los currículos y propuestas pedagógicas el abordaje de temas contemporáneos que afectan la vida humana a escala local, regional y global. preferiblemente de forma transversal e integradora. Entre estos temas se destacan los siguientes: [...] educación de las relaciones étnico-raciales y enseñanza de la historia y cultura afrobrasileira, africana e indígena (Ley nº 10.639/2003 y 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolución CNE/CP nº 1/200422). (BRASIL, 2017, p. 19).

Hay 4 documentos citados por la BNCC que tratan de la cultura afrobrasileira, la Ley 11645/2008, la Lei 10.639/2003, um Parecer e uma Resolución del CNE, la referencia realizada a cada uno de estos documentos se hace como notas a pie de página en la página 20. Vayamos a la sexta vez que el documento dice "Afrobrasileiro", en la página 513:

En la Educación Media,, las obras de la tradición literaria brasileira y la lengua portuguesa deben introducirse para el disfrute y el conocimiento, junto con la literatura africana, afrobrasileira, indígena y contemporánea, las obras de la tradición literaria brasileira y la lengua portuguesa, de una manera más sistemática, en el que sean profundizadas las relaciones con los períodos histórico, artístico y culturales. Esta tradición, en general, está constituida por textos clásicos, que se perfilaron como canónicos, - obras que, en su trayectoria hacia la recepción contemporánea, fueron reiteradamente legitimadas como elemento expresivo de su época. (BRASIL, 2018, p. 513).

Aquí nos pareció que traían una interesante contextualización del tema. Este fragmento del texto se encuentra en el sexto párrafo de la descripción del campo *artístico-literario* de la Lengua Portuguesa y sus Tecnologías. La expresión "afrobrasileira" no aparece en el documento, por ejemplo, en Lengua Português, en: *Âmbito de la vida personal, Âmbito de estudio y prácticas de investigación, Âmbito periodístico-mediático y Âmbito de acción en la vida pública*. El reconocimiento de la cultura afrobrasileira aparece en el documento restringido al campo *artístico-literario*, no apareciendo en el campo de las *prácticas de estudio e investigación*, en el *campo de la acción en la vida pública*, solo en el campo artístico<sup>77</sup>. Cabe señalar, además, que no aparece en ninguna página del apartado dedicado a la prescripción del plan de estudios en el campo de la asignatura de Matemáticas y sus Tecnologías, como se menciona en el documento.

Vayamos a la última aparición del término "afrobrasileira", que se da en la página siguiente como primer elemento, de una lista de seis elementos:

Diversificar, a lo largo de la Educación Media, producciones de culturas juveniles contemporáneas (slams, videos de diferente tipo, playlists comentados, raps y otros géneros musicales, etc.), mini-cuentos, nano-cuentos, best-sellers, literatura juvenil

---

<sup>77</sup> É pertinente trazemos aqui a discussão levantada por Avritzer e Gomes (2013, p. 46) a respeito do caráter das legislações do Estado brasileiro, ao longo de toda sua história, sobre raça: "a maior parte das ações está concentrada na valorização da miscigenação como a maior originalidade do povo brasileiro e que se dá na esfera privada mas sem o estabelecimento de políticas que garantam a igualdade de status entre os diferentes grupos".

brasileira y extranjera, incluyendo entre ellos literatura africana de habla portuguesa, afrobrasileira, latinoamericana, etc., obras de tradición popular (versos, cordeles, cirandas, canciones en general, cuentos populares de matrices europeas, africanas, indígenas, etc.) que pueden aproximar a los estudiantes de culturas que **subyacen** a la formación identitaria de grupos de diferentes regiones de Brasil. (BRASIL, 2018, p. 514, grifo nosso).

En este fragmento parece que la cultura afrobrasileira se moviliza instrumentalmente para ilustrar la diversidad de géneros textuales, estéticos y artísticos, colocando aún el debate racial en el campo de la cultura popular y las producciones artísticas, pero no de las producciones científicas, por ejemplo. Además, es importante llamar la atención sobre el verbo **subyacente**, "lo mismo que: someter, subordinar" según el diccionario, significa "permanecer o estar debajo de otra cosa". Volviendo al texto de BNCC, vemos que el documento utiliza el verbo para sugerir el acercamiento de los estudiantes a las producciones culturales que subyacen a la formación identitaria de los grupos en Brasil, es decir, podemos entender que la identidad negra es entendida por BNCC como inferior, sometido, subordinar la otra identidad cultural que no está explícita en el documento, pero que es CLARO lo que es.

Provocados por las ausencias y las pocas referencias que envuelven otras políticas públicas afirmativas que convocan al Brasil diverso en el que vivimos para pensar la educación, pensamos sobre el silencio del Estado con relación a las violencias que produce y reproduce, y cómo los jóvenes de hoy están marcados por un racismo estructural que los excluye del público (Gomes & Azvritzer 2013) como dijo Padrim: **"Si me lo tomara en serio, tendría una lápida sin mi nombre de nacimiento, el indigente se va de todos modos, se olvida"**<sup>78</sup>.

Todos estos aspectos nos llevan a reflexionar sobre el lugar que debe ocupar esta investigación en la educación matemática, lugar que imaginamos debe y puede ser un lugar artístico en sí mismo, para dialogar con aquello que se escapa a lo normatizado en el currículo, que se escapa por ser diferente. Así, pensamos que esta investigación podrá contribuir con el pensamiento educativo de la juventud, esos jóvenes de las periferias de BH que son sujetos políticos, - porque para ser político, se enfrenta al riesgo -, que es sujeto ético - porque se actúa no solo por sí mismo - sino en identidad con un colectivo, pero también estético - porque los discursos juveniles que traemos son artísticos, hermosos por naturaleza.

### Referências:

Alves, M. Z.; Dayrell, J. T. (2016). Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 247, pp. 602-618. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/286435911>>. Visitado en 09/09/2021.

---

<sup>78</sup> Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=VRs0xE5QDvk>>. Visitado en 10/09/2021.

- ANPED. (2017). Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular>>. Visitado em 09/09/2021.
- Arroyo, M. G. (2014). Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. Em J. Dayrell & P. Carrano (org.), *Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola?* (pp. 157 – 203). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Avritzer, L.; Gomes, L. C. B. (2013). Política de reconhecimento, raça e democracia no Brasil. *Dados*, v. 56, n. 1, p. 39–68.
- Brasil, Ministério da Educação. (2020). Atlas Da Violência 2020. *Instituto de pesquisa econômica aplicada*, v. 2.7, p. 1–96.
- Brasil. Ministério da Educação (2017). *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Visitado em 09/09/2021.
- Clareto, S. M.; Rotondo, M. A. S. (2015). Pesquisar: inventar mundos com Educações Matemáticas. *Perspectivas em Educação Matemática*, v. 8. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/50180521-Pesquisar-inventar-mundos-com-educacoes-matematicas.html>>. Visitado em 09/09/21.
- Coffani, M. C. R. da S.; Gomes, C. F. (2021). Reflexões sobre o fazer pedagógico nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. *Educação e Pesquisa*, v. 47. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147229646>>. Visitado em 09/09/21.
- Costa, M. de O.; Silva, L. A. da (2019). Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>>. Visitado em 09/09/2021.
- Dayrell, J.; Carrano, P; Maia C. L. (orgs.) (2014). *Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola?* pp 157 - 203. Berlo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Dayrell, J. (org.). (2016). *Por Uma Pedagogia das Juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Do Valle, J. C. A. (2020). As associações científicas da educação e a base nacional comum curricular (BNCC) no contexto do sequestro da democracia Brasileira. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 20, n. 3, p. 919–949.

- Foucault, M. (2010). *O Governo de Si e dos Outros*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Jesus, R. E. (2018). Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil? In: Santos, Colen, Jesus (Orgs.). *Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento. Coleção Estudos Afirmativos*, v. 9. Rio de Janeiro: LPP/UERJ.
- Krenak, A. (2018). A Potência do Sujeito Coletivo. *Revista Periferias*: Rio de Janeiro, maio. Disponível em: <<https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>>. Visitado em 09/09/2021.
- Miguel, A. (2018). O cravo de Diderot e as novas políticas educacionais: um diálogo com as luzes em uma nova época de trevas. Oliveira, A. M. P. de; Ortigão, M. I. R (orgs), *Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática*, pp. 298 - 320. Brasília: SBEM.
- Morgado, J. C. (2013). Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia... Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n. 80 , pp. 433-448. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300003>>. Visitado em 09/09/2021.
- Pan, L. C.; Lopes, R. E. (2020). Terapia ocupacional social na escola pública: uma análise da produção bibliográfica do METUIA/UFSCar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 28, n. 1, pp. 207-226. Disponível em: <<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoA01760>>. Visitado em 09/09/2021.
- Sales, S. R.; Paraíso, M. A. (2013). O jovem macho e a jovem difícil: governo da sexualidade no currículo. *Educação & Realidade*. 2013, v. 38, n. 2, pp. 603-625. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/rtrPvCvFNg4nFRtp7tSRxhD/?lang=pt#>>. Visitado em 09/09/2021.
- Sales, S. R.; Paraíso, M. A. (2011). Juventude ciborgue e a transgressão das fronteiras de gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, pp. 535-548. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200015>>. Visitado em 09/09/2021.
- Schwartzman, S.; Castro, C. de M. (2013). Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n. 80 , pp. 563-623. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300010>>. Visitado em 09/09/2021.

Silva, T. T. (2007). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, V. L. (2019). A escrita de si na leitura do outro - A autoficção e a memória no conto "Ana C.", de Adriana Lunardi. *Em Tese*, v. 24, pp 300 - 313. Disponible en: <<https://doi.org/10.17851/1982-0739.24.1.300-313>>. Visitado en 09/09/2021.

Tamayo, C.; Mendes, J. (2021). Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). *Revista De Educação Matemática*, 18 (Edição Esp). Disponible en: <<https://doi.org/10.37001/remat25269062v18id599>>. Visitado en 09/09/2012.

Wittgenstein, L. (2017). *Investigações Filosóficas*. Wittgenstein Translations, ebook.

- **EXPERIENCIAS NARRADAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EMBERA SOBRE LA ENSEÑANZA EN LA CIUDAD**

Estefanía Gallego Falla  
E-Mail: [Stefania.gallego1@utp.edu.co](mailto:Stefania.gallego1@utp.edu.co)  
U. Tecnológica Pereira- Risaralda-Colombia

## **El problema**

Esta ponencia deriva como producto de investigación a partir de la reflexión de los hallazgos en relación con la categoría acceder a la educación. Ésta parte de la necesidad de comprender otras perspectivas en cuanto a cultura, escuela, diversidad, participación, reconsiderando una educación, no uniforme, sino para todos, desde la diferencia y potencialidad de los estudiantes.

Esta ponencia se centra en la Institución Educativa Manos Unidas de la ciudad de Pereira, específicamente en los grados de la básica primaria, donde asisten niños y niñas embera provenientes del cabildo Kurmadó y que a su vez provienen de diferentes resguardos del departamento. De esta manera, dicha institución se convierte en un espacio intercultural, para analizar desde la educación inclusiva, el acceso a la educación y la participación como principios fundamentales de ésta.

La interculturalidad, tal como menciona Castro (2010), reivindica la educación como esa alternativa que aporta luces sobre las complejidades socio-culturales de hoy. En esta línea, Walsh (2010) la plantea como ese estado que trasciende lo comunicativo y pasa al ámbito de la transformación y la creación a partir del intercambio entre iguales al asumirse con una postura crítica que permita el ser, pensar, conocer y vivir distintas realidades.

Estos grupos culturales diversos tienen todo un bagaje cultural y de conocimiento que no llega a tenerse en cuenta en el aula, a lo que Piñacué (2014) llama racismo epistémico, refiriéndose al distanciamiento entre el saber indígena y el saber occidental y las tensiones que esto genera. Al mismo tiempo, se encuentran en un espacio inequitativo pues cuentan con pocas garantías de acceso, permanencia y participación. El proceso de inclusión se ve truncado por diferentes barreras que impiden la plena participación de todos los actores. Como argumenta Arnaiz (2005) se consideran diversos factores de riesgo que pueden afectar a los estudiantes y llevarlos a la deserción, dentro de estos se encuentran la desventaja que representa para las comunidades indígenas, como en el contexto de esta investigación, el desconocimiento de la lengua mayoritaria, lo que convierte a la escuela en un modelo que reproduce la injusticia social.

Para responder a estas inequidades en el entorno escolar surge la educación inclusiva, una respuesta a la diversidad. Ainscow (2001) describe la educación inclusiva como la preocupación que se debe tener para que cada alumno que encuentre un obstáculo para la participación pueda superarlo, pensando en ella como un proceso más que como un cambio de estado. Quiere decir esto que el hecho de que un estudiante pase de estar en su casa a estar en la escuela no lo hace sujeto de inclusión, sino que lo que le hace ser incluido es el proceso que se gesta desde el currículo y los escenarios participativos para permitirle estar en la escuela.

En este sentido, Echeita (2006) asevera que no es el alumno el que debe ser rehabilitado para adecuarse a un currículum prescrito, sino que es el currículum el que debe adaptarse o diversificarse en función de las singularidades de los estudiantes. De allí que, como propone Barrera (2018), la educación inclusiva propone respetar la diferencia del otro, conocerlo y, posteriormente, reconocerlo. Es por ello que la interacción con los otros es importante puesto que, de esta manera, la diversidad que tiene presencia en nuestras aulas podrá emerger como verdadera inclusión, no mera integración, potenciando los espacios de aprendizaje, las instituciones y la educación en nuestro país. Al respecto, Connell (2009) expone el término justicia curricular, refiriéndose a ese proceso académico y escolar que toma en cuenta las opiniones de las minorías, para dejar de reproducir la desigualdad, en espacios de participación común en los que se puede construir aprendizajes.

En vista de lo anterior expuesto, surgen políticas educativas, tanto en el ámbito nacional como internacional, que plantean la garantía del derecho a una educación equitativa, incluyente y justa desde el territorio y la cultura; un espacio donde se pueda rescatar lo propio para construir desde la colectividad.

A partir de lo mencionado, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo perciben las niñas y los niños embera de grado 4 y 5 su participación en los procesos de enseñanza, llevados a cabo en la Institución Educativa Manos, en el marco de la educación inclusiva?.

Se proponen también, los siguientes objetivos:

## **1.2 Objetivo general**

Entender las perspectivas que las niñas y los niños indígenas tienen sobre su participación en los procesos de enseñanza a la luz de la educación inclusiva en la Institución educativa Manos Unidas.a Manos Unidas.

## **1.2 Objetivos específicos**

- Conocer los procesos de enseñanza y su incidencia en la participación de los niños indígenas de la institución educativa Manos Unidas.
- Identificar las perspectivas sobre la participación que tienen los niños indígenas en los procesos de enseñanza.
- Analizar las perspectivas identificadas, en relación a la participación, a la luz de la educación inclusiva.
- Reconocer las perspectivas de los niños indígenas sobre su propia participación en los procesos de enseñanza al margen de lo que se comprende por participación, interculturalidad y educación inclusiva.

## **1.3 Justificación**

Bastante se ha investigado en Colombia y Latinoamérica sobre la educación inclusiva e intercultural; pero en campo, la educación que reciben los niños y jóvenes de diferentes etnias y diversas culturas continúa segregándoles y excluyéndoles de la sociedad, apartándoles de la colectividad; muchas de estos grupos étnicos siguen sin poder ser incluidas ni comprendidas, y al mismo tiempo estos tampoco comprenden lo nuestro, nuestros comportamientos, como si la diferencia que nos separa se hubiese convertido en una barrera impenetrable en ambos lados. Es por esto que nace este proyecto investigativo, buscando encontrar respuestas a diferentes interrogantes en cuanto a cultura, políticas, lengua, escuela, diversidad y demás aspectos importantes y decisivos en el momento de optar por una educación, no uniforme, sino para todos y desde la diferencia y potencialidad de cada quien.

## **2. Referente Teórico**

En este capítulo se abordan los conceptos que trastocan esta investigación, los cuales se consideran relevantes para la misma, dando inicio con un recorrido por lo que se entiende como diversidad para decantar en un segundo momento en el concepto de la interculturalidad y la cultura como factor incluyente; esto permite pasar al abordaje de la educación inclusiva como aspecto fundamental para la participación, el acceso a la educación y el currículo.

### **2.1 La diversidad en la escuela**



El ser diferente el uno del otro en costumbres, pensamientos, modos, creencias, etc. es lo que identifica nuestra condición humana y, en ese sentido, Barrero y Rosero (2018) exponen, de acuerdo con Arnaiz (2005), que la que la diversidad es una característica inherente a los grupos humanos y además agregan que la 'diversidad' no se aplica únicamente para referir a quienes presentan alguna condición específica (como, discapacidad, migración, étnica, entre otras), sino que comprende a la totalidad de los alumnos en un grupo escolar, puesto que cada uno es único e irrepetible.

Dicho esto, puede mencionarse que la diversidad que hoy día llena las aulas escolares y ambientes educativos, fenómeno conocido como diversidad escolar, no es más que la proyección de la misma sociedad en el contexto escolar, con todo y las diferencias entre personas y sus ideologías y cosmovisiones. Al respecto, autores como Arnaiz (2005), Meléndez (2004), Soto Builes (2005), Echeita, Simón y Sandoval (2016), entre otros, coinciden en que es innegable que entre los estudiantes existen diferencias por sus condiciones personales (ideas, estilos y ritmos de aprendizaje, edad, género, condición de salud, capacidades o discapacidades), por sus contextos geográficos (zonas rurales y de frontera); por su cultura (pertenencia a grupos étnicos, rasgos identitarios, lengua, religión); al igual que, por condiciones asociadas a contextos sociales específicos (conflicto armado, bajo nivel de ingresos, riesgo social).

Otro de los conceptos importantes derivados de la diversidad cultural es la diversidad lingüística; puesto que ambas, lengua y cultura, guardan una estrecha relación. En palabras de Ayora (2010) "la lengua no es solamente un sistema estructurado de signos útiles para comunicarnos, sino que también constituye un rasgo de la identidad cultural, de pertenencia a una cultura. La lengua es el vehículo transmisor de conocimientos culturales y a la vez un instrumento para el conocimiento y adquisición de la cultura"; al respecto, Vila (1993) la lengua determina el sentido de la enseñanza y el aprendizaje en función de lo que el aprendiz quiere conocer, lo que para él tiene significado. Es así como las convergencias de diferentes lenguas en un contexto escolar determinado influyen en la adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes.

## **2.2 Hacia la Interculturalidad**

Hablar entonces de la presencia de diversas personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, con todo lo que aquello significa, compartiendo un escenario educativo da pie a la interculturalidad, la cual se define como el conjunto de relaciones que se obtiene entre diferentes grupos culturales, los cuales conducen a un proceso dialógico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto. De esta manera la interculturalidad busca generar un diálogo "abierto, crítico y auto-crítico" entre culturas, y de manera más específica entre las personas pertenecientes a esas culturas. (MEN, 2017).

Este diálogo al que se hace referencia debe ser recíproco y no meramente monólogos por parte de la cultura dominante hacia las minorías presentes; un intercambio

recíproco que permita la co-construcción en el espacio compartido. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998).

### **2.2.1 Cultura incluyente**

Para la construcción de una cultura incluyente, no es suficiente poner de manifiesto algunas actitudes de aceptación, sino que es necesario que el maestro establezca actuaciones y relaciones conscientes desde el reconocimiento y visibilización del estudiante como ser individual y sujeto protagónico (Herrera y Melo, 2016), para lo cual es necesario transformar la mirada que nosotros los docentes tenemos en cuanto a las poblaciones diversas y su atención educativa. Al respecto Pozo y Rodrigo (2001), en Pozo, et al. (2006) advierten que para superar algunas representaciones no basta con proporcionar nuevos enfoques o modelos teóricos, se requiere un cambio cultural, y conceptual de esas teorías implícitas o intuitivas, lo que requiere de algún modo reconstruir o redescubrir las prácticas educativas.

En relación con lo anterior, Nussbaum (2006) propone que es necesario desarrollar la capacidad de hacer un examen crítico de sí mismo y de las propias tradiciones, es decir, cuestionar toda forma de dogmatismo e imposición de las creencias y los conocimientos. De esta manera, si se reconocen las concepciones implícitas sobre la diversidad, los docentes “podrán recrear sus acciones a partir de sí mismos, de sus interlocuciones, sus interlocutores y sus contextos, revalorando identidades y estilos particulares de percibir, sentir, realizar y proponer la realidad” (López y Basto; 2010. p. 280), así el docente estará dando un primer paso para reflexionar su propia práctica pedagógica.

#### **2.2.1.1 La escuela uniforme**

Tradicionalmente el sistema educativo ha perpetuado un enfoque homogeneizador basado en criterios selectivos que conllevan a la clasificación de los estudiantes en los procesos de enseñanza. Al respecto, Sacristán y Pérez (2002) y la OEA (2004) plantean que la institución escolar, por su estructura y funcionamiento, es más coherente con prácticas no diferenciadoras que estandarizan los procesos de atención que imparte y el estudiante que no se adapta al sistema queda postergado, se le excluye o se le deriva a especialistas y por esta vía condena al fracaso a quienes que no siguen sus parámetros culturales y de rendimiento.

Con respecto a esta función reproductora de desigualdades de la escuela, Perrenoud (1998) afirma que el modo dominante de organización de la escolaridad apenas ha cambiado: se agrupa a los estudiantes en clases que se suponen lo suficientemente homogéneas como para que cada uno pueda asimilar el mismo programa durante todo el curso. La enseñanza frontal está lejos de haber desaparecido de las aulas pese a que, tal como lo plantea Bourdieu (1966) la indiferencia hacia las diferencias

transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de aprendizaje y, más tarde, de éxito escolar.

### **2.2.1.2 Hacia la construcción de culturas incluyentes**

Por lo anterior, la escuela debe ofrecer una respuesta a la diversidad presente en la población escolar, con el propósito de asegurar la participación y el aprendizaje en ambientes acogedores que garanticen el derecho de todos a una educación de calidad, teniendo en cuenta que la educación inclusiva cobra sentido desde el convencimiento, en la teoría y en la práctica de que la diferencia es un valor que enriquece todos los procesos educativos y vivenciales (Sánchez, A. y Carrión, J. 2001), sin embargo la aceptación y respeto por las condiciones y diferencias personales, formas de vida y contextos donde se desenvuelven los estudiantes, se ven permeados por las concepciones y actitudes que han construido los docentes en relación con la diversidad.

Las concepciones y actitudes han sido objeto de estudio de la psicología educativa y se relacionan con ciertas regularidades en los pensamientos y sentimientos del individuo para actuar en relación con algún aspecto del ambiente. Sobre estas, Ortega y Gasset (1940, p. 29), en Pozo, et al. (2006), señalan que “toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos” (p. 33). Así, los individuos elaboran juicios sobre las personas y sus acciones individuales o colectivas, formándose impresiones que finalmente construyen una concepción que permite explicar la forma como se actúa frente a una realidad circundante.

Al respecto, Moscovici (1986) manifiesta que “no se buscan tan sólo explicaciones en función de las personas, las entidades y las circunstancias, sino también, y quizá, sobre todo, en función de las categorías sociales a las que pertenecen dichas personas” (p. 438). Ahora bien, las categorías individuales, culturales y sociales que brindan identidad individual y colectiva están relacionadas con la diversidad.

### **2.2.1.3 Reconocimiento de identidades culturales**

Entonces, para reconocer la identidad cultural deben propiciarse espacios de diálogo donde, desde el discurso, se les reconozca y permita expresarse, así los bandos que se han mantenido alejados por barreras pasarán a ser de interés para sus contrarios lo que permite el intercambio e interés por lo otro y los otros.

Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella, así pues, como precisan Gilroy (1994) y Hall (2010) la identidad se construye dentro del discurso y no fuera de él, en un intercambio donde deben tomarse en cuenta ámbitos como lo histórico, lo institucional y lo tradicional, un proceso en el que se narra el “yo” en función de lo social, material, imaginario y

simbólico. Al respecto, Hall (2010. Citando a Derrida 1981, Laclau 1990, y Butler 1993) resalta que, sobre todo, y en contradicción directa con la forma en cómo se las evoca constantemente, las identidades se construyen a través de la diferencia y no al margen de ella; esto implica la admisión de que la identidad sólo puede construirse en la relación con el otro, la relación con lo que él no es, con lo que no tiene, con lo que le falta.

## **2.3 La Educación inclusiva**

Dar voz a las diversas culturas que dialogan en el aula, respetando, valorando y validando a cada una de ellas exige un cambio en el paradigma educativo y sus prácticas; es por esto que ha surgido el concepto de educación inclusiva como respuesta a la interculturalidad que se vive en el entorno escolar.

El concepto de diversidad se ha transformado a lo largo de su historia y esta evolución se ha enmarcado en diferentes paradigmas que se sitúan en diversas corrientes económicas, políticas y sociales, que han sido determinantes en lo que respecta a la concepción y particularidades de los colectivos escolares. Este proceso de transformación, va desde el exterminio, el rechazo, la marginación, la protección, el reconocimiento e integración a ambientes normalizados, hasta llegar finalmente a la inclusión.

Para la UNESCO (2005), la educación inclusiva es concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias. Esto implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educarlos.

Según López Melero (2016) en el contexto de la educación inclusiva, el aula se concibe como un espacio cultural y público que debe reflejar la cultura, valores y finalidades de la escuela y donde el profesorado se entrelaza con los alumnos en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida formando una comunidad de convivencia y aprendizaje. En la actualidad, desde la perspectiva de la inclusión, se intenta además del reconocimiento de las diferencias individuales, construir espacios respetuosos y sistemas que aprovechen la diversidad en beneficio de todos (Bejarano y González, 2013).

### **2.3.1 Participación**

Buscando la convergencia de diferentes actores en un mismo espacio, la educación inclusiva pretende eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales, de género, entre otras, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales (OEA, 2010). En este sentido, Tony Booth y Mel Ainscow (2004) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura,

los currículos y las comunidades de las escuelas, implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

De acuerdo con lo expuesto por Blanco (2006), la educación es un bien común que surge de la necesidad de desarrollarse como ser humano, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella. Sin embargo, el derecho a la educación va mucho más allá del acceso, ya que exige que ésta sea de calidad y logre que todas las personas, independientemente de sus diferencias, participen de manera activa y desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades.

Desde esta perspectiva la escuela inclusiva se fundamenta en diferentes principios, tales como el enfoque de derechos, la equidad, el reconocimiento de la diversidad humana, la interculturalidad, pertinencia y calidad y la participación, esta última entendida por Ainscow (2004), como “experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común” (p.6) relacionándose también con el derecho a ser escuchados y a tener en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan sus vidas, a la importancia de tener voz y ser aceptado por lo que cada quien es (Calvo; 2009, p.41). De acuerdo con Garzón (et. al. 2019. p, 23) un sujeto participativo será aquel que aprovecha las múltiples posibilidades con las demás personas para identificar e identificarse en la colectividad y reconocimiento del otro, así un sujeto participativo aporta a la construcción de una democracia plena desde el fortalecimiento de sus capacidades y las de los otros en relación con ellos, partiendo de una concepción de cultura, comunidad y sociedad.

### **2.3.1.1 Barreras para la participación**

Las concepciones que sobre diversidad circulan en el ámbito educativo encierran infinidad de miradas, bien sean positivas o negativas, construidas desde la subjetividad e intersubjetividad que se dan en un contexto determinado, razón por la cual son influidas por aspectos personales, familiares, sociales, culturales, históricos y políticos. Sin embargo y pese a que se han obtenido logros en la adopción de una cultura donde se reconoce y respeta la diversidad presente en las aulas escolares, persisten concepciones que se pueden convertir en barreras que imposibilitan la participación en la medida que se relacionan con las supuestas desventajas de un colectivo y su consiguiente consideración de personas menos válidas que el resto de población. Según Echeita, “Las barreras son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular, la de aquellos más vulnerables” (2006, p.8).

Estas concepciones y actitudes provienen de considerar como parámetro válido el de las personas que conforman el prototipo de lo común, con la consiguiente discriminación de las que no alcanzan dicho prototipo, tal como lo exponen Frutos y

Rodríguez (1999). En este sentido Blanco (2008) expone que la sociedad excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo, de capacidad, etc. Pero lo peor de todo es que la educación en lugar de ser un medio para transformar la sociedad acentúa las situaciones de desventaja con las que numerosos estudiantes llegan a la escuela.

Barreras como la discriminación, la marginación, los temores, prejuicios, lástima, maltrato, entre otras, se presentan constantemente en aulas con diversidad de estudiantes, segregándolos y acentuando la ya marcada brecha existente entre los mismos. Estudios realizados por de Herrera y Melo (2016) y Restrepo (2016) concluyen que las actitudes negativas que se gestan en la interacción dificultan en gran medida la relación maestro-alumno, limitando la participación y apropiación de saberes por parte de los estudiantes, toda vez que, aunque se evidencian acciones de apoyo y reconocimiento por el otro, estas no se hacen de forma reflexiva, consciente y con sentido incluyente.

### **2.3.2 Participar de la escuela y el currículo**

Hacer presencia en la institución educativa implica también participar de los procesos que allí se gestan y las decisiones que se tomen, estar en la escuela representa no solo estar en cuerpo físico sino estar presente en pensamiento, palabra, discusión y capacidad de decisión.

Tal y como menciona Skliar (en Carrizo, 2021) el estar en la escuela no es un asunto sólo de acceso al sistema educativo, debe ir mucho más allá y permitirle al estudiante pensar y pensarse a sí mismo en la escuela, quedarse en la escuela y hacer cosas junto a otros en la escuela. En ese sentido, el estar en la escuela y participar de sus procesos trasciende lo académico y disciplinar y llega hasta el ámbito integral y completo del estudiante, pensándolo como un sujeto que tiene cosas que aportar, más que como un sujeto que solo va a aprender.

De esta misma manera, debe entenderse el currículo como un espacio abierto para todos y, conforme a Sánchez (2012), un espacio universal que ofrezca entornos adaptables a las características de los estudiantes sin distinciones de ninguna índole, lo que les permita participar libre y democráticamente, ofreciendo así la posibilidad de que todos se eduquen juntos y activamente.

## **2. Metodología**

La construcción de este apartado fue realizada en conjunto por los investigadores pertenecientes al semillero de investigación 'Diversidad y educación inclusiva', el cual contempla el mismo estudio para dos instituciones educativas diferentes. Teniendo en cuenta lo anterior, se define y se explica el enfoque investigativo, el tipo de investigación, la unidad de análisis y de trabajo, además de las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información y el proceso metodológico general llevado a cabo en el desarrollo de la investigación.

### **3.1 Enfoque de investigación**

A partir del problema de investigación y los objetivos planteados, se opta por un enfoque cualitativo, el cual es definido por Denzin y Lincoln (1994) como una investigación “multimetódica, naturalista e interpretativa”, lo que quiere decir que se da en situaciones naturales en los contextos propios del ser humano, en la cotidianidad, con el propósito de comprender los significados que los individuos dan a su propia vida y a sus experiencias. Para el caso, el estudio propone indagar desde diferentes métodos las perspectivas de participación que tienen los estudiantes embera chamí en los procesos de aprendizaje que se gestan en contexto natural como es el entorno educativo, y específicamente en el aula escolar, donde ellos interactúan cotidianamente.

En esa medida, Jimenez y Dominguez (2000) complementan que la investigación cualitativa parte del supuesto elemental de que el mundo social está construido y constituido de símbolos que a su vez representan significados, en los cuales se contemplan las experiencias, el lenguaje, la cosmovisión, las interacciones y las conductas frente a los procesos participativos evidentes en el contexto, lo que implica la búsqueda de esa construcción y de sus significados. En este sentido se hace necesario comprender el concepto de participación y las acciones que los estudiantes indígenas asocian con este proceso a partir de su experiencia en el ámbito escolar.

### **3.2 Tipo de investigación**

Con el fin de alcanzar el objetivo general que se basa en comprender las perspectivas que tienen los estudiantes indígenas sobre los procesos de participación, se acude a un tipo de investigación de estudio de caso puesto que, como menciona Stake (1998), “Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.”, (p. 11) “Es algo específico, algo complejo, en funcionamiento.” (p. 16) es decir, este tipo de investigación pretende comprender la singularidad de un contexto determinado y de los sujetos que interactúan en él, tal como lo es la Institución Educativa Manos Unidas que al atender estudiantes pertenecientes al cabildo urbano Kurmadó, único en Pereira, se convierte en un escenario educativo particular.

### **3.3 Supuestos**

Como supuestos de investigación se plantean los siguientes:

- La participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes indígenas del resguardo Kurmadó se relaciona más con un proceso de integración al sistema educativo que de educación inclusiva.

- Dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje no se tiene presente la cultura y las costumbres de los estudiantes indígenas como aporte a la construcción del conocimiento en el aula.
- Indagar sobre la participación de los estudiantes indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje permitirán la interpretación de los procesos que se gestan a la luz de la educación inclusiva en un contexto de educación intercultural.

### 3.4 Unidad de análisis

Para la presente investigación, la unidad de análisis está constituida por las perspectivas que tienen los estudiantes indígenas embera chamí sobre su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La participación para Ainscow (2004), está relacionada con “experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común” (p.6). En este sentido, se parte del supuesto que los procesos educativos, dentro de una estructura intercultural, permiten a los estudiantes reconocerse y ser reconocidos como sujetos que construyen el conocimiento a partir de sus particularidades, para lograr el éxito en el aprendizaje (Ainscow y Echeita, 2011).

De la unidad de análisis, se desprenden las categorías teóricas iniciales, las que se presentan en el siguiente cuadro.

**Cuadro 1. Categorías teóricas iniciales**

| Categorías  | Subcategorías         | Definición de las subcategorías   |
|---|-----------------------|---|
| <b>Acceso a la educación</b><br>Según Da Dalt (2016), consiste en que las escuelas acojan a todos los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independientemente de sus capacidades, condiciones socioeconómicas, culturales, sexo, etnia, orientación sexual y circunstancias o situaciones de vida. Esto | Estar en la escuela   | Estar en la escuela no se trata únicamente de garantizar el acceso y la entrada irrestricta de todas las personas a las instituciones educativas, “sino a la vez, al mismo tiempo, crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué del estar juntos, la concepción del estar juntos” (Skliar, 2008, p.5). Para la investigación, se relaciona con lo que implica para los estudiantes indígenas ser parte de una escuela en la cual se brindan oportunidades para construir juntos experiencias sociales y de aprendizaje. |
|   | Acceder al currículo. | El acceso al currículo implica que todos los estudiantes gocen de oportunidades para participar de un currículo común, que favorezca la autonomía, el proceso de aprendizaje y el desarrollo de determinadas capacidades y contenidos. Para ello se requiere de una serie de ajustes que contemplen la selección de contenidos, estrategias didácticas, recursos y proceso de evaluación coherentes y acordes a las   |



|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>permite el derecho de estar ahí y de ser partícipes. (p. 72)</p> |  | <p>particularidades de los educandos. (Blanco, 2008; Guerrero et al 2013). Para el caso específico, se relaciona en cómo percibe el estudiante indígena los contenidos que le enseñan, las estrategias usadas por los docentes y la forma de evaluarlos, según sus gustos, intereses y necesidades.</p> |
|---|--|---|

### 3.5. Unidad de trabajo

La unidad de trabajo está constituida por estudiantes indígenas que pertenecen al nivel de básica primaria, específicamente a los grados 4° y 5° de la institución educativa Manos Unidas de la ciudad de Pereira, Risaralda. Para la selección de los participantes de la unidad de trabajo se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Estar matriculado para el año lectivo 2021 en grado 4° o 5° de la básica primaria de la institución educativa Manos Unidas.
- Pertenecer a una comunidad indígena.
- Tener capacidad para dar respuesta a las preguntas formuladas en la entrevista
- Que la docente titular acepte la intervención de observación y el proceso que se llevará a cabo con sus estudiantes.
- Participar voluntariamente en la investigación, mediante la firma del consentimiento informado por parte de los padres de los niños involucrados.

### 3.6. Técnicas e instrumentos

Para llevar a cabo el proceso investigativo y la recolección de datos se hace uso de la entrevista como método de obtención de información, respecto a ella, Albert (2007. p. 242) señala que es "una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistado/informante) para obtener datos sobre un problema determinado" lo que permite tener una interacción directa con el sujeto, el cual brinda la información de manera directa y permite generar una conversación con una finalidad.

En el caso de esta investigación, se realizará una entrevista semiestructurada ya que, como menciona Añorve (1991), ofrece la posibilidad de reformular preguntas a través de un cuestionario y también la de profundizar en el tema al combinar la alternativa de respuesta abierta y cerrada, posibilitando no simplemente recoger datos de un sujeto, sino hablar realmente con él para entenderlo desde dentro (Corbetta, 2003, pp. 72-73), con un guión de preguntas que son formuladas a los estudiantes indígenas de la institución para indagar sobre la categoría de Acceso a la educación.

Otra técnica de recolección de información que se emplea, es la revisión documental que como afirman Sampieri (et. al. 1998) indagar en los documentos y materiales escritos de los sujetos, grupos y organizaciones sociales ofrece más pistas sobre sus comportamientos y cotidianidad. Es así que la revisión documental permite extraer datos de los documentos para representarlos y enriquecer la codificación y

categorización (Clauso, 1993), mediante una guía de revisión documental. Este análisis se realiza al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al manual de convivencia de la institución lo que permite develar información con respecto al proceso de participación de los estudiantes indígenas en el marco de la educación inclusiva.

Sumado a esto, se complementará con un grupo focal, el cual es definido por Hamui- & Sutton (2013) como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos.” (p. 56). En este sentido se realizan preguntas orientadoras a un grupo de participantes, las cuales van dirigidas por un moderador y el grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión.

La validación de los instrumentos se realiza mediante prueba piloto y juicio de expertos. La primera es aplicada a docentes, pares, padres de familia y estudiantes indígenas de otras instituciones y contextos similares, lo que permite validar la pertinencia de las preguntas y revisar aspectos a evitar como las preguntas con respuesta inducida o ambiguas. Respecto al juicio de expertos

### **3.7. Procedimiento**

El proceso investigativo inicia con la identificación del problema de investigación al observar la realidad y surgir la necesidad de indagar sobre los procesos de inclusión de los estudiantes indígenas, que luego por medio de una revisión teórica y posterior construcción del estado del arte se afina para enfocarse en los procesos de participación, esta revisión teórica también permite la construcción de las categorías teóricas iniciales. Al mismo tiempo, se identifica y selecciona el contexto en el cual se realiza la investigación, teniendo en cuenta que en la institución o instituciones en las que se realiza haya presencia de estudiantes indígenas. Todo esto se denomina fase exploratoria.

La siguiente fase es la descriptiva, en la que se construyen los instrumentos con el objetivo de capturar las perspectivas que tienen los estudiantes indígenas de los procesos de participación que viven en la institución educativa, puestos a ser validados por expertos, a partir de los cuales se realiza la recolección de la información, para posteriormente pasar a la sistematización de esta en las categorías teóricas iniciales, sin dejar de lado la identificación de categorías emergentes. Consecuentemente, se inicia con la fase de análisis e interpretación de la información para la cual se analiza a partir de la teoría, las categorías iniciales y las emergentes, lo que también genera cambios en el referente teórico.

Finalmente, se ejecuta la fase de construcción y sentido, para la cual se realiza la triangulación de intramétodo que según Denzin (1989) la "triangulación de método, investigador, teoría y datos sigue siendo la estrategia más sólida de construcción de teoría" (p.236), por lo cual es tomada en cuenta para darle validez y fiabilidad a la investigación.

### **Cuadro 2. Procedimiento de la investigación**

| <b>FASE</b>                    | <b>DESCRIPCIÓN</b>  | <b>TÉCNICA/INSTRUMENTO</b>   |
|--------------------------------|---|--|
| <b>Exploratoria</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Formulación del problema.</li> <li>● Identificación y selección de los contextos.</li> <li>● Revisión teórica.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Revisión de la literatura existente.</li> </ul>   |
| <b>Descriptiva</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Construcción de los instrumentos</li> <li>● Validación de instrumentos</li> <li>● Recolección de información</li> <li>● Sistematización Información</li> <li>● Categorización de la información</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Entrevista</li> <li>● Revisión Documental</li> <li>● Grupo focal</li> </ul>                                       |
| <b>Interpretativa</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis e interpretación de hallazgos a la luz de la teoría y revisiones bibliográficas de las categorías</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Entrevista</li> <li>● Revisión Documental</li> <li>● Grupo focal</li> </ul>                                       |
| <b>Construcción de sentido</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Contrastación de los hallazgos de las fuentes orales y escritas</li> <li>● Descripción final de la unidad de análisis estudiada</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis de entrevistas</li> <li>● Análisis de revisión documental</li> <li>● Análisis del grupo focal</li> </ul> |

## 2. Impacto y resultados esperados

Al culminar con esta investigación, esperamos:

- Entender las perspectivas que las niñas y los niños indígenas tienen sobre su participación en los procesos de enseñanza, la escuela y el currículo a la luz de la educación inclusiva en la Institución educativa Manos Unidas.
- Conocer los procesos de enseñanza y su incidencia en la participación de los niños indígenas de la institución educativa Manos Unidas.
- Analizar y reconocer las perspectivas de los niños indígenas sobre su propia participación en los procesos de enseñanza al margen de lo que se comprende por participación, interculturalidad y educación inclusiva.
- Identificar las limitantes existentes dentro de la escuela que impiden la activa participación de las niñas y niños indígenas en los procesos que se adelantan en la escuela.
- Conocer las prácticas docentes que, desde el currículo, les permiten a los niños y niñas embera la plena participación en la escuela.
- Conocer las estrategias usadas por los docentes en materia de educación inclusiva que garantizan la participación de todos los estudiantes, de cara a la interculturalidad.
- Contribuir a la apropiación social del conocimiento, produciendo una cartilla para docentes con lo encontrado durante el trabajo de campo.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones.
- Ainscow M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Documento preparado para la revista Journal of Educational*
- Albert Gómez, MJ (2007). La Investigación Educativa: Claves Teóricas." *Investigaciones en Educación* 8.1 (2008): 207-214
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programa curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad estatal a distancia.
- Ayora Esteban, M. D. C. (2010). Diversidad lingüística y cultural en un ámbito educativo de lenguas en contacto.
- Barrera, M. L. (2018). *Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia*. Pereira.
- Barrero, A. M. y Rosero, A. L. (2018). *Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-55.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra. UNESCO
- Carrizo, E. (2021). Hacer escuela: estar, quedarse y hacer cosas juntos. Un encuentro íntimo con Carlos Skliar. *Revista Estudios de Lenguas-RELEN*, 3(1), 175-178.
- Castro, C. (2010). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Memorias*.
- Connell, R.(2009): *La justicia curricular*. Buenos Aires: LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.
- Corbetta, P. (2003). La ricerca sociale: metodologia etecniche. III Le tecniche qualitative. Bologna. Il Mulino. [http://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro\\_reflexiones\\_latinoamericanas\\_sobre\\_investigacion\\_cu.pdf#page=48](http://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacion_cu.pdf#page=48)
- Clausó, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista general de información y documentación*, 3, 11-19. <http://eprints.rclis.org/12085/>

- Da Dalt, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como instrumento de inclusión. In VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XII Encuentro de Investigadores (1)
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, pp. 1-17. Thousand Oaks, California, Sage.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones (Vol. 102).
- Echeita, y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Comunicación presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down
- Echeita, G., Sandoval, M., & Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. In *Actas IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*.
- Guerrero, J. Castillo, E. Chamorro, H. Isaza, G (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla educativa*, 12(2), 361-381.
- Guerrero, J. Castillo, E. Chamorro, H. Isaza, G (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla educativa*, 12(2), 361-381.
- Herrera, M. y Melo, D. (2016). Características de las prácticas educativas que aportan a la educación inclusiva en el grupo 6ºB de una institución educativa de Calarcá (Quindío). Proyecto de grado Maestría en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Jiménez-Domínguez. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Investigación cualitativa en Salud*.
- Meléndez R. (2004). *Diversidad y equidad: Paradigma educativo urgente para la Costa Rica en vías de desarrollo*. En: *Revista Parlamentaria*, Vol 12, N2 Agosto, 2004.
- Piñacué, J.C. (2014). Pensamiento indígena, tensiones y academia. *Tabula Rasa*, (20).

Restrepo. M. (2016) Características de las prácticas educativas en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío que aportan a la construcción de la educación inclusiva. Proyecto de grado de Maestría en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (1998). Metodología de la investigación (Vol. 1, pp. 233-426). México, DF: Mcgraw-hill.

Sánchez Regalado, N. P. (2012). El Currículo de la Educación Básica en México: Un Proyecto Educativo Flexible para la Atención a la Diversidad y el Fortalecimiento

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Orientación y sociedad, (8), p.18. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8275/7337d> e la Sociedad Democrática

Soto Builes N. et al (2005). *Módulo Diplomado en Educación para la Diversidad. Universidad de Manizales, Facultad de Educación.*

*Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.*

Vila (1993): *Psicología y enseñanza de la lengua.*

Walsh, C. "La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa," Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia 12, 1998, 119-128.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75, 96.

▪ **AGROECOLOGÍA Y SABERES PROPIOS: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN DOS CONTEXTOS RURALES DIVERSOS COMO EXPRESIÓN DE EDUCACIONES POSIBLES.**

Claudia Viviana Hurtado Loaiza  
Diego Alejandro Chaves Obando  
Clementina Preciado Bolívar  
E-Mail: [agroecologiaysaberespropios@utp.edu.co](mailto:agroecologiaysaberespropios@utp.edu.co)  
U. Tecnológica Pereira- Risaralda-Colombia<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Semillero de Investigación Familia, Educación y Comunidad - SIFEC, adscrito al Grupo de investigación Educación y Desarrollo Humano, categoría A Colciencias. Universidad Tecnológica de Pereira

## Resumen

El proyecto de investigación y extensión se desarrolla en dos escenarios rurales de la ciudad de Pereira, uno de educación formal y otro no formal, en donde se evidencian otras formas de enseñanza - aprendizaje que involucran factores que nacen desde lo experiencial, lo popular y la apropiación social del conocimiento.

El análisis de la información se apoya en cuatro referentes teóricos: *agroecología, los saberes propios, las prácticas educativas y las educaciones posibles*, dando paso al reconocimiento de un saber social y saber hacer social que se transversaliza desde las dinámicas diversas. La metodología está fundamentada en la etnografía. Para la recolección y análisis de la información se utilizan las técnicas interactivas de investigación social y entrevistas semiestructuradas. Dada la situación sanitaria que implica el distanciamiento social, el acercamiento a las comunidades se ajusta a las diversas estrategias de trabajo que ellos tienen, por tanto, se realizan encuentros sincrónicos, actividades asincrónicas, uso de redes sociales para la interacción, llamadas telefónicas, actividades a partir de material escrito, entre otras. Así mismo, se elaboran diversas piezas comunicativas como: videos, talleres, infografías, flyers, podcast para la interacción e intercambio. Para finalmente caracterizar las expresiones de educaciones posibles, que consolidan un proceso de visibilización de una educación situada y contextualizada.

**Palabras clave:** Agroecología, Prácticas Educativas, Saberes Propios, Educaciones Posibles, Educación Rural, Currículum.

### 1. Introducción

El semillero de Investigación Familia, Educación y Comunidad (SIFEC), adscrito al Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano, de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, mantiene un interés por visibilizar prácticas educativas que surgen desde la interacción entre la escuela, la familia y la sociedad, que tienen como horizonte la transformación social a través de la apropiación social del conocimiento, entendiendo esto como la necesidad de re - crear, re - conocer, y re - descubrir saberes propios, tradicionales y ancestrales.

Estas dinámicas influyen en la construcción de miradas diversas que permiten otras educaciones posibles, alternativas a las lógicas de pensamiento hegemónico occidental, visibilizando las prácticas construidas desde el sentir comunitario, propio y sinérgico de los saberes y experiencias.

El ser humano es un ser social gestado en la interacción de una cultura, que se basa en la aprehensión de sus creencias y costumbres, creando una memoria que se representa en la interrelación con los demás integrantes de una comunidad y en los conocimientos que se van desarrollando a lo largo de los años de vida; por eso se encuentra la necesidad de estudiar experiencias que se reconocen como empíricas, pero que son portadoras de grandes conocimientos sociales y económicos, porque

develan otras formas de hacer y de pensar. Así mismo, el trasegar de la humanidad está marcado por la interacción de componentes culturales con los ambientes naturales, puesto que han existido en relación con la diversificación biológica y cultural.

En este sentido, la zona rural de Pereira comprende un crisol de experiencias en donde diversas interacciones educativas emergen desde la cotidianidad de escenarios en los cuales se gestan procesos de experiencias significativas, como las escuelas rurales y los centros de asociaciones comunitarias, por ende la construcción de saberes y experiencias educativas deben mirarse con el objetivo de identificar cómo se construyen otras educaciones posibles a partir de los saberes propios asociados a la agroecología, presentes en escenarios rurales, que consolidan un proceso de transformación social de una sociedad consciente y reinventada. El proyecto se desarrolla en dos zonas rurales del municipio de Pereira, específicamente en los Corregimientos de Altagracia y de Tribunales Córcega; priorizando dos contextos diversos, uno de educación formal: la Institución Educativa Gonzalo Mejía sede Filo Bonito y otro de educación no formal: la Escuela Comunitaria de Artes y Oficios “Los Orobies”, desde los cuales se reflexiona sobre la agroecología y los saberes propios como eje articulador. En el caso de la Sede Filo Bonito los participantes son los niños y niñas, estudiantes de los grados transición a quinto, y en la Escuela de Artes y Oficios son los miembros de la Asociación Comunitaria “Los Orobies”, hombres y mujeres entre 12 y 80 años, que son parte de la organización.

En este proyecto de extensión e investigación se interpreta cómo se construyen otras educaciones posibles a partir de los saberes propios asociados a la agroecología en dos contextos diversos en la zona rural de Pereira, para así reflexionar sobre la apropiación social del conocimiento en la ruralidad a través de actos formales o no de educación, entendida como un conjunto de estrategias comunicativas, interactivas, relacionales, regidas por el carácter transdisciplinar, educativo y comunitario.

Otra premisa que guía la mirada de este proyecto es la situación socio-demográfica y contextual de la zona rural de Pereira. Tal como lo indican las estadísticas, el 84,6% de la ciudad se compone de territorios rurales, esto hablando en cuanto a extensión territorial, así mismo, según los resultados del censo DANE (2020) citados en el Plan de Desarrollo de Pereira, “Gobierno de la Ciudad Capital del Eje, 2020-2023” el 17% de la población total del municipio se halla residiendo en los centros poblados y rurales dispersos; en donde los corregimientos más poblados son: Tribunales, Altagracia, Caimalito y Puerto Caldas.

Desde este panorama se justifica la importancia de los saberes propios asociados a la agroecología y también a la necesidad de investigar sobre la construcción de otras educaciones posibles en la ruralidad del municipio, pues en esa diversidad de prácticas surgen perspectivas que vale la pena documentar, reconocer y sistematizar, para contribuir con ello a propuestas de intervención e investigación a futuro. A partir de estas valoraciones la pregunta que ha orientado el proyecto es: **¿Cómo se construyen otras educaciones posibles a partir de los saberes propios asociados a la agroecología?**



El análisis de la información se apoya en un marco que integra cuatro referentes teóricos: *Agroecología* entendida como ciencia, práctica y movimiento social, implica diferentes procesos que van desde la siembra hasta la comercialización de los productos, incluye de manera representativa: saberes, sabores, gastronomía local, alimentos locales, prácticas alternativas de producción y comercialización, asociada a las tradiciones, cultura y etnias, entre otras. *Saberes Propios* como lo resalta Jimena Caravaca, los procesos de circulación y reapropiación social del conocimiento son multidireccionales pues estos convergen en diferentes pensamientos, *Prácticas Educativas* desde el entender que la práctica despliega un puente entre las acciones que se desarrollan en el entorno y los saberes, valores y habilidades que se pueden ejecutar allí, orientados desde el quehacer del lugar en el cual se sitúa con la intención de transformar y por último *Las Educaciones Posibles* así como lo plantea Freire (2005), la educación “Ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o transmitir conocimientos y valores a los educandos”, por tanto se entienden las educaciones posibles, como otra posibilidad de comprender y aprender para la vida. La metodología está fundamentada en la etnografía, que permite una articulación vivencial en cada uno de los encuentros que se realizan.

Para la recolección y análisis de la información se utilizan las técnicas interactivas de investigación social y entrevistas semiestructuradas; el acercamiento a las comunidades se ajusta a las diversas estrategias de trabajo que ellos tienen, dada la actual situación sanitaria que implica mantener el distanciamiento social, en consecuencia se realizan encuentros sincrónicos, actividades asincrónicas, uso de redes sociales para la interacción, llamadas telefónicas, actividades a partir de material escrito, entre otras. Se elaboran diversas piezas comunicativas como videos, talleres, infografías, flyers, podcast para dicho acercamiento e intercambio.

Finalmente, se espera con la ejecución de este proyecto de extensión social interpretar ese andamiaje social y cultural de las prácticas propias, aprendidas y accionadas por parte de los integrantes de cada contexto, en un camino que permita reconocer todos esos saberes propios que han aflorado en la interacción de sus comunidades, lo cual permite describir las características del acto educativo formal e informal que se genera en cada escenario partiendo desde las particularidades: sociales, culturales y educativas. Así, fundamentado en todo lo anterior, se podrán caracterizar las educaciones que emergen en este camino, cuyo resultado esperado es aportar a la construcción y entendimiento de la agroecología como campo de interacción que teje otras disciplinas y que da paso a un proceso de reflexividad en los diversos escenarios donde se practica.

Entendiendo el Currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que **contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local**, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las

políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Ley 115 de 1994, art 76 & Decreto 230 de 2002).<sup>80</sup>

Coincidimos con Bazante Caldas, G. (2006) quien afirma que “se necesitan maestros reflexivos, que discutan, planeen, redacten y ejecuten programas curriculares contextualizados local y culturalmente. Asumir la totalidad del proceso educativo en sus etapas de reflexión, discusión, planeación, redacción y ejecución”, es una responsabilidad sociocultural, rescatando el papel de la experiencia como fuente de saberes prácticos, como insumo para la reflexión pedagógica. Es urgente entonces que los maestros como intelectuales forjemos la construcción colectiva de currículos contextualizados, para dejar de ser solo ejecutores de este. (pag 21)

## **2. Metodología**

Este proyecto aborda desde la etnografía las prácticas educativas y los saberes propios asociados a la agroecología, que se develan en dos contextos educativos rurales, con el fin de interpretar cómo a partir de allí se construyen otras educaciones posibles.

“La etnografía es una metodología de investigación social (Hammersley y Atkinson, 1994). Las principales características que la distinguen de otras son: que permite el registro del conocimiento cultural (Spradley, 1980), detalla patrones de interacción social (Gumperz, 1981), permite el análisis holístico de sociedades (Lutz, 1981), es descriptiva (Walker, 1981), y permite desarrollar y verificar teorías (Glaser y Strauss, 1967)” citado por F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido (2010)

La investigación etnográfica es el método más popular para analizar y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto. Para definir investigación etnográfica recurrimos a tres definiciones complementarias: como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, (Rodríguez Gómez et al., 1996); de otro, hace referencia al estudio directo de personas y grupos durante un cierto periodo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social (Giddens, 1994), por último, puede definirse como la descripción del modo de vida de un grupo de individuos (Woods, 1987). (Murillo & Martínez, 2010, pág. 2)

La etnografía, desde la propuesta de Restrepo (2016) “se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que al estudio etnográfico le interesan tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas)”.

Dicha metodología resulta pertinente para el presente proyecto de extensión solidaria, en la medida en que permite reflexionar sobre las maneras de ver y

---

<sup>80</sup> El subrayado es nuestro

entender las realidades, identificar las percepciones y valoraciones sobre situaciones, hechos y personajes de los entrevistados, así como hacer un registro de la tradición oral y la descripción de saberes, artes, oficios y relaciones sociales a través del conocimiento y epistemología local contextualizada. Los cuales son relevantes en el cumplimiento de los objetivos planteados, considerando que el interés investigativo se enfoca en las prácticas educativas, el saber propio asociado a la agroecología y las educaciones posibles.

En el proceso de extensión social e investigación, se utilizan técnicas de recolección de información, como: la observación que se ha ejecutado mediante actividades sincrónicas como talleres, las bibliotecas humanas<sup>81</sup>, combinado con encuentros experienciales y dialógicos que facilitan el intercambio de la palabra a través de la oralidad, los saberes propios y el uso de aplicaciones tecnológicas de interactividad social como el WhatsApp donde se ha tenido un acercamiento que permiten hacer una observación un poco más implícita en la comunicación de mensajes a tiempo asincrónico. Por ello, es posible destacar que la virtualidad si bien trajo consigo nuevos retos, permitió adaptar las maneras de hacer en el trabajo de campo, dando paso a nuevas formas de observar, interactuar y aprender.

El método de las bibliotecas humanas es una estrategia diseñada para propiciar espacios de diálogo, que posibiliten el sentipensar la diversidad gracias al encuentro de personas de diferentes orígenes, con experiencias divergentes. Dada la actual situación, esta estrategia se ha ejecutado a partir de diversos escenarios que se conectan desde la virtualidad, así ha sido posible desligarse de la estructura formal de las bibliotecas tradicionales, facilitando que las letras se conviertan en palabras, los libros dejen de ser impresos y se transformen en seres de carne y hueso, cargados de saberes, experiencias y aprendizajes, que desean compartir con otros, nutriendo el conocimiento y apuntando a la apropiación social del conocimiento. El encuentro de experiencias significativas de los diversos libros humanos que han estado dispuestos a compartir, dialogar y transformar realidades a partir de sus propias historias adquieren un nuevo significado a través de llevar todas esas historias que constituyen sin más un gran cúmulo de circulación social del conocimiento, mediante plataformas virtuales que subyacen en puntos de encuentro, de pensamientos y reflexividades.

Por medio de relatos, expresados desde lo oral y guiadas por los objetivos del proyecto, principalmente buscando conocer esos saberes propios, que la gente desea compartir; a partir del diálogo de saberes se forma una interacción entre los libros humanos y los que consultan o participan en los espacios de socialización, en este diálogo indagan el proceso de interpretación de la realidad, observando las diferentes

---

<sup>81</sup> La biblioteca humana es una experiencia que inició la ONG Stop the Violence en la ciudad danesa de Copenhague en el año 2000, dentro del Festival de Roskilde –uno de los mayores festivales de verano en Europa–. Su objetivo fue, desde un primer momento, disminuir la discriminación entre los jóvenes celebrando la diferencia y promoviendo el diálogo, la tolerancia, la comprensión hacia personas provenientes de diferentes estilos de vida o culturas y el aprendizaje. La biblioteca humana, se convierte en una plataforma para fomentar el diálogo entre personas que en condiciones normales no interactuarían, consiguiendo afianzar la cohesión social.

situaciones a partir de la perspectiva de cada persona, que continuamente se está descifrando y definiéndose. Es así que se recolecta la información, para luego generar las codificaciones y los análisis respectivos para responder a los objetivos.

La primera etapa metodológica se enfocó en una descripción socio contextual, para ello se ha hecho una caracterización de los dos contextos donde convergen prácticas educativas en el ámbito de lo rural, lo social, lo propio y experimental. Para la ejecución de estas actividades se han utilizado herramientas como el rastreo documental, análisis de prácticas sociales y la observación mediada por medios digitales tales como: reuniones virtuales, talleres asincrónicos, audios y videos.

Para la segunda etapa metodológica, se han ejecutado actividades experienciales y dialógicas en torno a visibilizar la apropiación social del conocimiento desde las experiencias, dentro de ellas se encuentra el uso de medios y herramientas digitales que han permitido una sincronía entre el trabajo de investigación y la interacción con los participantes, además de todo ese conocimiento oral que presentan los diferentes actores de cada contexto, el método articulador de esta fase es la biblioteca humana, para lograr reconocer todos esos saberes propios desde la agroecología presentes en escenarios rurales, acompañado de las siguientes herramientas de recolección de información: encuentros dialógicos y entrevistas, elaboración de elementos de interacción digital (flyers, podcasts, infografías, entre otros), siguiendo la adaptación al distanciamiento social que ha traído la situación sanitaria actual.

Los medios digitales e internet permiten que se lleven a cabo interacciones sociales entre personas concretas a través de equipos y tecnologías como los celulares y computadoras, software de teleconferencias, redes sociales como Facebook, o el correo electrónico. Algo importante que no se debe perder de vista es que estas interacciones sociales, si bien no cuentan con la copresencia de los sujetos en el mismo contexto y lugar, no dejan de ser interacciones en el amplio sentido de la palabra. En tanto la etnografía depende de interacciones sociales concretas, las interacciones a través de medios digitales proveen una amplia cantidad de características que son reales y auténticas y que pueden producir datos etnográficos de una riqueza notable.

Es importante reconocer que el método etnográfico requiere nuevas maneras de entender y ver la investigación en campo: el reaprender y redescubrir hacen parte ya de las nuevas aristas que envuelven lo digital de la etnografía, además del hecho de entender que estas nuevas interacciones no se limitan a estudiar el uso de artefactos tecnológicos, sino que pone su mirada en comprender la producción de conocimiento social que se da gracias al puente de comunicación que propician estos dispositivos.

El proyecto de extensión social se ha articulado en la Institución Educativa Gonzalo Mejía Echeverry, sede Filo Bonito con El Proyecto Gonzalino, un proyecto transversal que busca “generar estrategias de innovación educativa mediados por TIC que permitan el desarrollo del área de Proyecto Gonzalino en el proceso educativo enfocado en la formación del ser, este se caracteriza por ser vivencial, flexible,

dinámico, que transforma las relaciones familia-escuela y que aporta valor al proyecto de vida de la comunidad educativa”.

En cuanto a la Asociación Comunitaria Los Orobies, el proyecto de extensión se encuentra articulado al plan de trabajo de la Escuela Comunitaria de artes y oficios liderada por la organización, cuyas acciones se ejecutan a partir de tres ejes temáticos: patrimonio cultural, educación y turismo comunitario.

Finalmente, la última etapa metodológica está diseñada hacia el análisis, la interpretación, la divulgación y la apropiación social de esas maneras de ver y vivenciar la realidad en la construcción de otras educaciones posibles, como eje articulador de todo el proceso, en esta fase se construyen elementos para sistematizar todo este andamiaje social y cultural de prácticas propias y visibilizar la construcción del conocimiento mediante otras maneras de ser y estar. Para el desarrollo de esta última etapa, se utilizan herramientas que a su vez permiten consolidar la experiencia de este proyecto como: la triangulación de información, la documentación y recopilación experiencial.

### 3. Resultados

*Teniendo en cuenta la pregunta orientadora: **¿Cómo se construyen otras educaciones posibles a partir de los saberes propios asociados a la agroecología?*** el proyecto de investigación extensión avanza en el proceso de registro del conocimiento cultural, documentando los saberes propios de cada contexto, identificando patrones de interacción social y las herencias de la memoria que se encuentran presentes en las personas que forman parte de este proceso, reconociendo que cada uno tiene sus propias dinámicas y maneras particulares de ser y entender la realidad, de tal forma que hasta el momento se han tenido los siguientes resultados parciales:

- Se identifican, desde la exploración documental y de fuentes secundarias, elementos como: filosofía institucional, ejes de trabajo temático, integrantes/participantes relacionados con los saberes propios y la agroecología, en cada uno de los escenarios.
- Desde la praxis de los actores de ambos escenarios que articulan en su cotidianidad los participantes, se elabora una descripción de las características propias de cada territorio, a partir de la interacción sincrónica y asincrónica.
- La articulación entre la academia y la comunidad se posibilita a través de diversas piezas digitales y de comunicación como: infografías, flyers, podcasts, videos y audios
- En la Institución Educativa Gonzalo Mejía Echeverry, sede Filo Bonito, se observa apertura y flexibilidad curricular. El proyecto Gonzalino es un proyecto contextualizado que busca que los niños adquieran herramientas para valorar el territorio que habitan e incorporar ese mundo en las prácticas

cotidianas familiares. Así mismo, en la Escuela Comunitaria de Artes y Oficios Los Orobies, se evidencian procesos que dinamizan prácticas educativas que integran la familia, la comunidad y el territorio.

- A partir del reconocimiento de los saberes en la ejecución de talleres virtuales, se ha encontrado que en ambos escenarios se producen y comparten conocimientos desde la oralidad y el encuentro intergeneracional.
- Los actores sociales de los dos escenarios refieren conocimientos propios asociados a la agroecología, los cuales han sido transmitidos a través de prácticas pedagógicas de interacción social y de saber haciendo, tanto en su núcleo familiar como en otros espacios.
- Los mayores asocian la agroecología a los cultivos de producción: maíz, plátano, café, sin embargo, cuando se les pregunta por otro tipo de plantas, especialmente ornamentales manifiestan que el rol de cuidado de estas lo asumen las mujeres del hogar, así es posible evidenciar que en estas dinámicas del territorio se reproducen roles de participación que se ven permeados en la distribución de tareas por género.
- Desde la interacción con los participantes mayores se evidencia que asocian agroecología principalmente a la siembra y poco se reconocen las actividades integrales que hacen parte del ejercicio agroecológico, no obstante desde ello reflexionan sobre la importancia de la soberanía alimentaria para las personas y para los animales, generando un proceso cíclico con los elementos de la finca y las dinámicas propias de sus territorios, promoviendo prácticas como el trueque de productos y la venta en mercados locales.
- En el proyecto, cada agrosabedor<sup>82</sup> tiene un rol o un perfil relacionado con alguno de los momentos de la práctica agroecológica, algunos son expertos en siembra, otros en semillas, otros en abonos, en cocinas tradicionales, en la comercialización o el transporte de productos.
- La agroecología, en algunos casos está asociada al cuidado, protección y defensa del ambiente y el territorio, reconociéndola como un dinamizador de las movilizaciones socioambientales para el cuidado del entorno, de los animales y el cambio de prácticas a partir de la generación de conciencia ambiental.

---

<sup>82</sup> Para el Semillero de Investigación “Familia, Educación y Comunidad” este concepto recoge el respeto a los productores y consumidores que tienen un conocimiento diverso y responsable de los modos de producir y cultivar. Valora la agricultura como una práctica tradicional y ancestral, vuelve a estar una posibilidad de conocimiento, reconociendo como sujetos a quienes poseen este saber acumulado, finalmente resignificando la relación entre productor y consumidor.

- Los mayores se identifican como portadores de saberes propios, particulares y asociados a su cultura e historia de vida, los cuales relacionan con el hacer, así mismo reconocen el intercambio con otros, como espacio de construcción del saber.
- Los mayores consideran que las diferentes etapas de la vida, especialmente la infancia y la adolescencia, han sido claves en esas experiencias, también reconocen "las mamás, las abuelas, los abuelos, los adultos" como responsables o autores de la transmisión de dichos saberes, actores claves en ese proceso. Y valoran estos procesos de enseñanza y aprendizaje, que ahora comparten con otros.
- Algunos no reconocen las prácticas educativas y las educaciones posibles, como educación, pues consideran que está se asocia de manera exclusiva a la educación formal. Sin embargo, otros valoran esos espacios como oportunidades de enseñanza y aprendizaje, dando importancia a aulas vivas como senderos, espacios de siembra, huertos, caminos reales, quebradas, etc.

#### **4. Conclusiones**

La construcción de saberes y experiencias educativas no está reflejada solamente en un andamiaje de teorías, conocimientos acumulados y/o contenidos, se debe partir de una profundización de características que dinamizan las relaciones y prácticas las cuales confluyen en la interacción de modelos pedagógicos propios, por ello es que en el panorama actual surgen interrogantes que apuntan a revisar esas prácticas educativas, que facilitan otras educaciones posibles.

Se parte de la importancia de centrar la mirada hacia la contribución de propuestas que busquen visibilizar el escenario rural como eje transformador, para vislumbrar las prácticas sociales, el conocimiento intergeneracional que desde escenarios formales como la escuela pueden generarse. Es por ello, que surgen cuestionamientos a la hora de indagar cómo se están dando estos procesos en escenarios formales como el lugar de la escuela rural y escenarios no formales como los espacios comunitarios, agroecológicos o simplemente desde la cotidianidad de las prácticas sociales desarrolladas en contextos diversos de la zona rural.

Desde los saberes propios y la agroecología se gestan nuevas miradas que convergen a la teoría y a la práctica, para la generación de diseños curriculares inspirados en las prácticas tradicionales y conocimientos ancestrales, con arraigo en el territorio y reconocimiento del contexto que se habita.

En cuanto a lo metodológico la virtualidad a la cual nos ha direccionado la pandemia, implica en el proceso investigativo la adaptación e innovación etnográfica, de manera que se piensen formas alternativas de interacción con el campo de trabajo, siendo lo digital una herramienta para estar, participar, observar y documentar la realidad de los dos contextos rurales, en los cuales han incidido estas nuevas dinámicas sociales.

## Referencias

- Acevedo, Á., & Jiménez, N. (comps). (2018). *Agroecología. Experiencias comunitarias para la agricultura familiar en Colombia*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto; Editorial Universidad del Rosario. ISBN:9789587842319 Disponible en: <https://doi.org/10.12804/tp9789587842326>
- Bazante Caldas, G. (2006) *Breve historia del currículo y la formación de maestros en Colombia*. Praxis pedagógica N°7, Enero-diciembre, pp 7-21 ISSN: 0121-1494, Ed: Uniminuto. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.6-21>
- Decreto 230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. 11 de febrero de 2002. **Diario Oficial** No. 44710. Capítulo I, artículo 2 (Colombia)
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. **Diario Oficial** No. 41.214. Capítulo 2 Currículo y Plan de Estudios, artículo 76 (Colombia)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Ministerio de Educación Nacional. *Normatividad del sector rural*. Recuperado 4 de septiembre de 2020, de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-358002.html?noredirect=1>
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Quiroz, Velásquez, García & Gonzales. (2002) *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. p.48. ISBN 978-958-96999-6-6, [Universidad Católica Luis Amigó](#), Medellín, Colombia.
- Restrepo, Eduardo. (2016) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Pág. 24 Recuperado de: <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>
- Secretaria de Planeación Municipal de Pereira. (s. f.). *Alcaldía De Pereira Secretaría De Planeación Municipal. Plan de desarrollo "Gobierno de la ciudad, capital del eje" 2020-2023*  
Recuperado el 18 de agosto de 2020 de: <http://web.pereira.gov.co/NuestraAlcaldia/Documents/Plan%20de%20Desarrollo%202020-2023%20definitivo%20v8%20.pdf>
- Toledo, Víctor M. (2013) El paradigma biocultural: crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales. *Sociedad y Ambiente*, vol. 1, núm. 1, marzo-junio, pp. 50-60. El Colegio de la Frontera Sur Campeche, México. Fecha de consulta: 23



agosto

2021,

Disponible

en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455745075004>

▪ **ACCIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DORADA EN TIEMPOS DE PANDEMIA.**

Liliana Ríos Franco

Andrés Felipe Oliveros Sánchez

E-Mail: anfe42@live.com

E-Mail: lirifra80@hotmail.com

I.E Dorada-Caldas-Colombia

La educación en Colombia se define en la Ley General de Educación como "un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, derechos y deberes"; este proceso está dirigido a niños, niñas, jóvenes y adultos de diversos grupos poblacionales y condiciones; entre ellos sujetos en situación de discapacidad; procurando así una atención desde la diversidad y una educación inclusiva, entendiéndose "como un proceso orientado a dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado avanzando hacia una educación de calidad para todos, haciendo énfasis en el valor positivo de la diferencia .

Discapacidad puede ser considerado un término técnico que resume todo un proceso que involucra a la persona con un estado negativo o problema de salud en interacción con el contexto, y que puede afectar las actividades y la participación propias del funcionamiento humano.

Entender el concepto de discapacidad y en referencia al estudio, permite abordar la familia, como ese lugar o institución principal donde se da inicio a la configuración del sujeto, a partir de la enseñanza en valores, normas y acciones que permiten la interacción con el medio. La familia se ha considerado como una organización en torno al establecimiento de relaciones heterosexuales , con el fin último de procrear, fomentar la crianza y el cuidado de nuevas generaciones.

Éste estudio, estuvo direccionado desde la línea de investigación de desarrollo humano de la Universidad de Manizales, en el macroproyecto Configuración de la alteridad en personas con discapacidad en sus contextos educativos y familiares.

La metodología empleada en la investigación, está encaminada a un enfoque cualitativo de tipo de narrativo, en donde se comprendió las experiencias de vida de las familias vinculadas a la IE Dorada, con miembros en situación de discapacidad, a partir de una mirada desde la atención a la diversidad y la educación inclusiva.

Para analizar las experiencias de los sujetos, se aplicaron técnicas e instrumentos que facilitaron la recolección de la información y posibilitaron el contacto, entre estos se encuentran: Una entrevista semi estructurada a través de la aplicación denominada "Instrumento de caracterización de las experiencias de las familias con personas en situación de discapacidad", así mismo las familias participaron en la recolección fotográfica, denominada "La mirada de un otro, de un miembro en condición de discapacidad", abordando además, a través de esta técnica los momentos significativos en tiempos de pandemia.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Pensar propiamente en los sujetos en situación de discapacidad obliga al lector a enmarcarse en cada uno de los ámbitos posibles que hacen de su desarrollo y participación una posibilidad de goce en pro de su calidad de vida, es por ello que durante el ejercicio investigativo se da una mirada integral propiamente desde el ámbito educativo, en donde directamente se piensa en las necesidades de la familia en el proceso de educación de personas en situación de discapacidad en tiempos de pandemia, entendiendo dos vertientes la primera de ellas, obedece a la invisibilidad de las familias, sus necesidades y experiencias, la participación en el proceso educativo y finalmente en el impacto en esta durante y después de la pandemia.

«El niño con discapacidad necesita interrelacionarse con su entorno, en gran parte su desarrollo cognitivo y de personalidad dependerá de las relaciones y la calidad de las mismas, entre él y los padres, hermanos, maestros, compañeros de escuela, etc.  
»González

Educar desde la diversidad no solo desde contexto educativo sino desde la familia como principal institución, favorece la formación humana, el sentido de vida garantizando la inclusión de las familias y sus miembros en situación de discapacidad en todas las esferas de participación.

## **2. ANTECEDENTES**

De acuerdo al planteamiento del problema y las inquietudes generadas en el proceso de investigación se realizó un análisis documental que fundamentó el cuestionamiento planteado por las investigadoras. Es por ello que atendiendo a la dinámica de revisión documental se encontraron investigaciones a nivel internacional, nacional y regional relacionadas con el papel de la familia en la atención y formación de miembros en situación de discapacidad y su participación en el proceso en educativo.

Por consiguiente, las investigaciones desarrolladas a nivel internacional en torno a familia y discapacidad corresponden inicialmente al planteamiento de Pantano, L., Núñez, B., & Arenaza, A. , Verdugo, M, A. Amor, A. M. y Simón, C. Giné, C., y Echeita, G, quienes en sus obras resaltan el papel fundamental de la familia y su participación activa en los procesos escolares, la construcción de alianzas entre escuela y

comunidad, que posibiliten la visibilizarían de los grupos familiares, su rol activo en la dinámica educativa para procurar una educación inclusiva con una mirada desde la diversidad. Se refleja la influencia del género femenino en el quehacer del cuidador, así como la carencia de factores protectores que van desde el ámbito económico, social, familiar y personal.

Dentro del marco regional se identifica la investigación de Abad Salgado, A. M., , quien destaca una vez más como la condición de discapacidad altera las dinámica familiar, su configuración, los roles dispuestos por cada uno de los miembros del grupo, haciendo hincapié en fomentar la atención e intervención desde la familia basado en un enfoque sistémico, en la equidad y el reconocimiento de la diferencia; si bien todo lo que afecte al grupo familiar afectara a cada uno de los integrantes de este, razón por la cual es necesario una atención desde la diversidad y la inclusión.

Lo anterior, conduce a evaluar el escenario próximo, donde se hace necesario identificar, conocer e interpretar las necesidades de las familias de cada uno de los estudiantes de la comunidad educativa, pero para el caso que confiere, el de las familias con miembros en situación de discapacidad escolarizados en la institución educativa, con el propósito de posibilitar escenarios de inclusión donde se brinde y reconozca una atención desde la diversidad. Atendiendo a lo referido por Verdugo, M, A. Amor, A. M «Las familias han estado habitualmente postergadas de un rol activo en la dinámica educativa».

### 3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se configuran las experiencias de las familias con miembros en situación de discapacidad en la I.E Dorada, manifiestas desde la atención a la diversidad en tiempos de pandemia?

### 4. OBJETIVOS

**Objetivo General:** Comprender las experiencias de las familias desde la atención a la diversidad, que cuentan con miembros en situación de discapacidad en relación a los proyectos de vida que surgen de las relaciones familiares de estudiantes escolarizados en la IE Dorada y otros

#### **Objetivos Específicos:**

- Caracterizar las familias con miembros en situación de discapacidad escolarizados en la I. E Dorada, con el propósito de establecer el estado actual de las familias, y su calidad de vida.
- Identificar las experiencias que subyacen en las familias en torno a la atención desde la diversidad, a partir del proceso de educación inclusiva de miembros en situación de discapacidad escolarizados en la IE Dorada.

- Analizar e interpretar las experiencias de las familias en torno a la atención desde la diversidad, desde el proceso de educación inclusiva de miembros en situación discapacidad escolarizados en la I. E Dorada.

## **5. REFERENTE TEÓRICO**

### **5.1 Una Mirada a la Familia**

La familia es considerada en esta investigación como actor fundamental, la cual permite desnudar y conocer sus experiencias, su mirada desde la atención a la diversidad y los proyectos de vida que surgen tras la conformación y pertenencia de un miembro en situación de discapacidad. Entendiéndose a la familia como la primera institución a la cual los seres humanos hacemos parte, es considerada un sistema donde se constituyen interacciones diversas con el ambiente. Bronfenbrenner considera: «la familia es el sistema que define y configura con mayor medida el desarrollo de la persona desde su concepción», es allí donde se forman procesos axiológicos, se trazan metas y proyectos, los cuales se reflejan en su interior y exterior del grupo familiar. Las familias se encuentran en constante desarrollo y transformación, dada las condiciones y cambios sociales. De acuerdo a lo expresado por Sinche y Suarez, 2006, citado en Pantano, Nuñez y Arenaza «la familia es un grupo de personas que interactúan en un mismo espacio para desarrollar funciones biológicas, psicológicas, sociales y culturales básicas, y en el que sus miembros, de forma más o menos activa y espontánea, responden a un compromiso tácito o explícito de cuidado y protección afectiva». El cuidado y la protección afectiva de los miembros de la familia entre sí contribuyen a través de las experiencias a la identidad y al reconocimiento del otro.

Minuchin desde la teoría sistémica, citado en Losada, A. V. , refiere que «la familia es un grupo social, dentro del cual cada miembro tiene la oportunidad de desarrollarse. El desarrollo, el transcurrir de la familia por las etapas del ciclo vital de sus miembros, representando reestructuración ante el crecimiento. La familia debe adaptarse a las circunstancias cambiantes, mantiene la continuidad y posibilita el desarrollo psicosocial de sus miembros

Así, la relación de la familia con otros sistemas de la sociedad genera modificaciones negativas o positivas, estas pueden ser propias del grupo familiar y de sus miembros, donde se enlazan diversos ámbitos personal, familiar, habitacional, educativo, ciudadano, etc., conllevando no solo a satisfacer las necesidades, sino a reconocer sus experiencias para la transformación individual y colectiva.

### **5.2 Transformación, relato y descripción de la trayectoria de concepciones frente a la discapacidad**

De acuerdo con la revisión documental, en la actualidad existen tres paradigmas de definición conceptual en torno al concepto de discapacidad, haciendo referencia a ello tenemos a nivel global, un enfoque médico, uno social y uno biopsicosocial.

Sin embargo, Palacios y Romanach, citan a José Antonio Seoane que en el 2011, sustenta la existencia de cuatro modelos integradores de análisis de la discapacidad en donde propone un modelo médico, un modelo social, un modelo de la diversidad y un cuarto modelo de los derechos.

Por parte el modelo médico o rehabilitador que en palabras de Palacios se suscita en un enfoque netamente dedicado a la recuperación y tratamiento de la persona; es así que puntualiza : " el objetivo del modelo médico es curar a la persona discapacitada, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporar a la sociedad" Del otro lado, se encuentra el modelo social, Palacios y Romanach, ; el cual propone a las barreras o actitudes negativas y la exclusión por parte de la sociedad que son los que definen a quien tiene o no una discapacidad en cada contexto social, entonces acá en palabras de Canimas Brugueè "la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un problema social y político causado por las barreras y la marginación de las sociedades hacia aquellas personas que no tienen las condiciones que se consideran normales y deseables." en donde la solución está en las modificaciones ambientales, políticas y culturales necesarias para hacer posible la participación plena de cualquier sujeto.

Evidenciándose entonces que el concepto de discapacidad se sustenta en el marco legal internacional desde la convención de derechos hasta nivel nacional ya que constitucionalmente se cuenta con la protección de derechos para esta población.

Actualmente la discapacidad en Colombia cuenta con el Sistema Nacional de Discapacidad el cual se rige a partir de la ley 1145 de 2007 y en este se retoma nuevamente el concepto de persona con discapacidad y persona en situación de discapacidad, es así como retoma: "La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", de la Organización de Estados Americanos OEA. Bajo ese entendido, la concepción actual de la discapacidad, que resulta además más cercana a la protección y el respeto de la dignidad humana, aborda la discapacidad como el efecto de las barreras sociales que impiden el pleno goce de los derechos en condiciones de igualdad y limitan la integración social como respuesta al funcionamiento orgánico o funcional diferente al de la mayoría de las personas. La discriminación frente a las personas con diversidad funcional u orgánica resulta además artificial y peligrosa, porque parte de suposiciones erradas sobre la naturaleza humana, desconoce la infinita diversidad de la especie, las múltiples capacidades humanas y sus distintas formas de desarrollo y, en cambio da lugar a teorizar sobre parámetros funcionales u orgánicos que solo son útiles para excluir, como sucede con las teorías eugenésicas. El funcionamiento de los órganos no tiene ninguna relación con el acceso a los derechos, si el Estado responde eficientemente a los requerimientos de todos los grupos sociales, la diversidad funcional no debería impedir el desarrollo adecuado del proyecto de vida individual. El problema no radica en la funcionalidad de los órganos de cada ser humano, sino en las barreras que la sociedad y el Estado ponen a ciertas personas.

### **5.3 Haciéndose visible la Experiencia**

La palabra experiencia da apertura al análisis de diversos contextos, la significancia e historicidad de los mismos y de aquellos que hacen parte de él; en ocasiones se aborda indebidamente sin lograr comprender su alcance; sin embargo nos procura el conocimiento aquel como lo denomina J.W. Scott "el conocimiento se obtiene a través de la visión, y la visión es una percepción directa, no mediada, de un mundo de objetos transparentes"; otorgando relevancia a lo visible y poniendo el lenguaje escrito, verbal y no verbal en manifiesto, pues este otorga la reproducción, transmisión y comunicación del conocimiento y la experiencia; permitiendo ver y reflejar la vida de otros. A través de ese proceso uno se ubica o es ubicado en la realidad social y de ese modo percibe y comprende como subjetivas esas relaciones —materiales, económicas e interpersonales— que de hecho son sociales y, en una perspectiva más amplia, históricas"; entonces la experiencia no solo otorga conocimiento sino permite la inclusión de los sujetos en los diversos escenarios, a partir del reconocimiento de sus características particulares y sus experiencias de vida.

Otra definición de experiencia la brinda Jorge Larrosa, quien hace hincapié en la importancia de revindicar el concepto desde el abordaje clásico de la filosofía y hacerla parte de la ciencia; definiéndola como: "La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. Desde el principio de alteridad la experiencia es según el autor "eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo". Ahora bien, a denominarlo principio de alienación Larrosa expresa "si lo denomino "principio de alienación" es porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etcétera.

#### **5.4 La diversidad, desde el lenguaje de la experiencia.**

El concepto de la diversidad alude a la revisión de las diversas aristas que conlleva a su definición, es así que de acuerdo a la conceptualización que hace Abagnano , la diversidad se define entonces como: «Toda alteridad, diferencia o desemejanza.» ; es así que en todo sentido lo diverso en palabras de Gimeno Sacristán : «La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes Queremos señalar que la diversidad son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas .

Esta parte es sumamente importante porque una vez despojada de esas orientaciones o asociaciones, se tiene la posibilidad de hacer un análisis que permita, como lo señala Gimeno Sacristán , desentrañar el mundo de sus significados. Sin embargo, es importante señalar que este término sufre la misma situación que la diversidad, es decir, está cargado de juicios morales o de roles que señalan su aspecto positivo o negativo; de ahí la importancia de proceder de la misma manera que anteriormente se hizo: identificar las partes esenciales y básicas del término.

## 6. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior se define como la unidad de trabajo a la Institución Educativa Dorada, en donde se toma una muestra poblacional correspondiente a 10 familias que han contado con el proceso de escolarización de los miembros en situación de discapacidad, en la cual, no solo se hacen partícipes las voces de esta institución, sino se escuchan voces de diversas regiones del país en tiempos de pandemia, atendiendo a las condiciones y comprendiendo sus experiencias en torno a la atención desde la diversidad en relación a los proyectos de vida que surgen de las relaciones familiares durante el aislamiento preventivo obligatorio.

Esta técnica permitió, establecer una guía de preguntas clasificadas por dimensiones a nivel personal, familiar, productivo, habitacional, salud, educación y ciudadanía, presentadas al representante, padre/madre de familia o cuidador del miembro en situación de discapacidad. Entrevista semi estructurada, donde se brindó un espacio de dialogo, facilitando la expresión en el marco de las experiencias de la familia desde la atención a la diversidad y proyecto de vida. " Como lo postula Dubbis , citado por Gabriela Augustowsky en el artículo "El Registro Fotográfico para el Estudio de las Practicas de Enseñanza en la Universidad, de la Ilustración al Descubrimiento , "lo fotográfico propone una categoría de pensamiento que introduce una relación especifica con los signos, con el tiempo, con el espacio, con lo real, con el sujeto, con el ser y con el hacer".

## 7. RESULTADOS

Así mismo del concepto de edad cronológica se pudo concluir que el 50% del total de sujetos en situación de discapacidad se encuentran en una edad cronológica de 5 a 10 años de edad, el 40% siguiente entre los 10 y 20 años y el 10% restante entre los 0 y 5 años de edad. Del análisis del número de integrantes por familia, se obtuvo, el 60% del total de la población cuentan con 4 a 6 integrantes por familia, el 30% de 1 a 3 integrantes y el 10% restante de 6 a 9 integrantes. En el caso de la vinculación ocupacional que desempeñan los acudientes de los sujetos en situación de discapacidad se encontró que el 33% de personas están desempleados en el tiempo de pandemia, el 22% son trabajadores independientes, 22% son amas de casa, el 11 % son jubilados o pensionados y el 11% restante se encuentran empleados. Para el nivel de Escolaridad tenemos que un 40% de los padres de familia, responsables y /o acudientes son técnicos, 40% son bachilleres con educación media y el 20% restante de la población entrevistada son profesionales, Finalmente, para el concepto de caracterización como un grupo de población especial el 100% hace referencia a no pertenecer a ningún grupo diferencial.

El Amor y Afecto como Potencializador. Así mismo Oliva y Villa , citando a Planiol y Ripert consideran a la familia como «el medio específico en donde se genera, se cuida y se desarrolla la vida» . En este sentido se convierte en el «nicho ecológico por excelencia, y por qué no, en la primera escuela de la humanización, de transmisión

generacional de valores éticos, sociales y culturales que aporta un sentido mucho más amplio a la misma existencia humana». Perpetuándose como el pilar fundamental para el proceso de inclusión, avanzando en la superación de la situación manifiesta en el nuevo miembro familiar proyectándose a una vida de calidad donde se refleje el amor, el compromiso y la atención a la diversidad.

Las redes sociales son a veces las involucradas en hacernos sentir así, pues porque a uno le da miedo que pronto ellos vayan a presentar algo, sinceramente sí me he sentido un poco triste, pero para serle sincera, al mirarlo a él, mi vida cambia«. » El tener un miembro en situación de discapacidad sensibiliza, permite descubrir y atender al otro como sujeto, procurando relaciones basadas en el amor, afecto y buen trato, además de garantizar sus derechos y deberes en procura del cuidado de sí y cuidado del otro, fomentando la formación del integrante en situación de discapacidad, en una persona independiente y autónoma, de acuerdo a sus posibilidades. Además de fortalecer a cada uno de los miembros de la familia en relación al diagnóstico en procura del proceso de asimilación, acomodación y aceptación del otro. «Según Minuchin »Los padres se preparan para brindar amor, protección, apoyo y darles a sus hijos todo lo que ellos no pudieron tener.

Cuando nace un niño con problemas que pueden en el futuro ser una discapacidad, nacen también situaciones estresantes, diferentes, emocionalmente fuertes, búsqueda de respuestas y alternativas de solución«. » Sumándose el impacto que genera el conocimiento del diagnóstico, las familias deben acomodarse a su nueva realidad, cada uno de sus miembros trascienden las etapas mencionadas, de acuerdo a su proceso de aceptación, proyecto de vida y el análisis de los recursos físicos, económicos, y sociales con el fin de atender no solo al nuevo miembro sino a sí mismo, procurando calidad de vida para todos los integrantes. Una vez superadas las etapas de crisis, las familias muestran situaciones particulares que permiten analizar aspectos significativos como perseverancia, resiliencia y vínculo, como se muestra en el siguiente fragmento F3. »Pues que a pesar de las cosas y a pesar de las dificultades ni de los retos que nos ponen en la vida nunca hay que desfallecer, al contrario, hay que mostrar siempre nuestro lado valiente y nunca mostrarles ese miedo, ese temor a nuestros hijos y a nuestra familia y orgullosos de quiénes somos y de lo que tenemos porque pues la familia es lo más importante«.

Así mismo, el discurso de las familias permiten el reconocimiento de la experiencia como, influencia competitiva e importante en la toma de decisiones a lo largo del tiempo y el contexto, es así que a la hora de evaluar las afectaciones, detecciones y dominios dados en el ámbito familiar por la situación de discapacidad, se puede ahondar en diversos sentimientos, experiencias críticas, conceptos, evidencias que surgen a lo largo de las diversas etapas de vida de los sujetos y de sus propias familias, tomando entonces importancia el eje fundamental o institución primaria social, la familia. «Se hace preciso mencionar a Jorge Larrosa al conceptualizar »La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del



desorden y de la indecisión de la vida«. » No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar.

En donde puede apreciarse lo que en palabras de Pantano, Núñez y Arenaza 2015 la planificación del futuro es una de las situaciones donde más notorias son las diferencias con las distintas personas en situación de discapacidad, depende del momento vital que están viviendo, del tipo de deficiencia, del momento en que ocurre, del rol ejercido, de la constitución del grupo familiar, de la sociedad en que habita. Finalmente, se puede concluir que las familias son fundamentales para la determinación y ejecución de las metas, considerándose como los principales actores significativos en la identificación, fortalecimiento, orientación y consolidación del proyecto de vida de cada sujeto donde se integran sus intereses, gustos y motivaciones. Acción y Participación del Sujeto en Situación de Discapacidad desde el Reconocimiento a la atención desde la Diversidad. La acción y participación del sujeto en situación de discapacidad, permite dar continuidad a la conceptualización de familia como actor fundamental en la co-construcción e integración del nuevo individuo, garantizando sus derechos y su ciudadanía.

También, »La familia constituye el factor sumamente significativo, es un grupo social natural, que determina las respuestas de sus miembros a través de estímulos desde el interior, que se refleja en la protección psico-social de sus miembros y desde el exterior donde se permite la acomodación a una cultura y la transformación de esa cultura«. «Atendiendo a lo anteriormente expuesto, se retoma »el papel del terapeuta en el sistema terapéutico como motivador del cambio, para convertir al sistema familiar en un sistema «familia-terapeuta» , citado por Sánchez , teniendo en cuenta que el terapeuta se convierte en coadyudante de la familia, brindando estrategias que le permitan identificar sus fortalezas y debilidades ante la llegada del nuevo miembro en situación de discapacidad, Así mismo, aporta a la lectura de la familia del contexto inmediato, las oportunidades de acceso e integración como sujeto de derechos con los diferentes actores sociales. De igual forma, el terapeuta brinda estrategias que permitan el afrontamiento emocional, la resolución de conflictos a partir de la comunicación activa y asertiva, desde una actitud empatizante. En palabras de, «en la unión con la familia a través de estrategias de coparticipación, o bien a través de movimientos de reestructuración y encuadre y, desafiando la visión que tiene la familia de su situación».

Enfocándose el proceso de inclusión social, en la diada familia-terapeuta, teniendo en cuenta que la familia es un indicador en el proceso de formación y transformación del sujeto en situación de discapacidad, a ello se suma el profesional/terapeuta quien a partir de su disciplina coadyuva en la evolución física, psicológica, educativa y social, en cumplimiento de criterios afectivos, clínicos, y normativos de acuerdo a la ruta de atención dispuesta para procurar la atención desde la diversidad, la inclusión y el respeto a sus deberes y derechos fundamentales. Los relatos anteriores, nos conducen a reconocer la brecha existente que desnuda el vínculo familiar, socio político, así

como la comprensión del otro para su estancia y construcción como sujeto social de derechos, «en definitiva, se trata de promover actividades que permitan reforzar los vínculos entre comunidad social, política y educativa, si queremos hacer sostenibles la transformación de los entornos educativos» y sociales. La construcción de alianzas significativas entre familia, escuela, sociedad y equipo terapéutico deben propender por la educación inclusiva, la atención desde la diversidad en garantía de una educación para todos, donde cada uno de sus actores sociales, sobre importancia especial desde sus particularidades, incluyendo no solo sus debilidades, potencialidades, sino atender la diversidad funcional o habilidad diferente, se hace necesario entonces fortalecer las alianzas y construir redes de apoyo para y entre las familias con las instituciones, garantizando el mejoramiento de la calidad de vida de los integrantes de estas.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abad-Salgado, A. M. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Revista latinoamericana de estudios de familia*, 8, 58-77.
- Acosta-Muñoz, J. F., Toro-Ibarra, A. M., & Guerrero-Ramírez, M. A. (2015). Estilos parentales de enseñanza en familias con niños con necesidades educativas especiales en Samacá-Boyacá. *Praxis*, 11(1), 19-29.
- Augustowsky, G. (2017). El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento. *AREA-Agenda de Reflexión en Arquitectura, Diseño y Urbanismo*, 147-155.
- Barrientos, P. (2017). La participación familia-escuela en México desde un enfoque inclusivo: reflexiones sobre familia y discapacidad.
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ. Educ.* Vol. 18, No. 1, 62-75. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.4
- Bonetto, M. J. (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social: ReLMIS*, (11), 71-83.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Corte Suprema de Justicia (2017, 2 de febrero) Sentencia C-043/17 (María Victoria Calle Correa) <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/C-043-17.htm>

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Espinal, I., Gimeno, A., & González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista internacional de sistemas*, 14(4), 21-34.
- Gómez-Galindo, A. M., Peñas-Felizzola, O. L., & Parra-Esquivel, E. I. (2016). Caracterización y condiciones de los cuidadores de personas con discapacidad severa en Bogotá. *Revista de salud pública*, 18, 367-378.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. [Conferencia]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pantano, L., Núñez, B., & Arenaza, A. (2012). ¿Qué necesitan las familias de personas con discapacidad?: investigación, reflexiones y propuestas (No. 376). Lugar.
- Romagnoli, C., & Gallargo, G. (2018). Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes.
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), 42-74.
- Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.

▪ **DE LA MONOCULTURALIDAD HACIA LA JUSTICIA CURRICULAR: CONSIDERACIONES SOBRE LA FILOSOFÍA Y SU ENSEÑANZA DESDE LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL**<sup>83</sup>

José Rafael Rosero Morales  
 Universidad del Cauca. Departamento de Filosofía, Popayán, Colombia.  
 E-Mail: jrosero@unicauca.edu.co.

**Resumen:**

La ponencia tiene como propósito, ofrecer un breve desarrollo sobre algunos

---

<sup>83</sup> Este texto es una versión resumida y adaptada de un apartado que forma parte del capítulo “La filosofía y su enseñanza: consideraciones desde la filosofía intercultural”, incluido en el libro *Desafíos para una filosofía intercultural nuestro americana* (2021).<sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>

problemas y desafíos que el monoculturalismo y el eurocentrismo, le plantean a la filosofía y su enseñanza, al igual que a su marcada predominancia en los ámbitos educativos institucionales actuales, por cuanto se siguen reproduciendo en los discursos y en las prácticas pedagógicas. Las consideraciones anteriores, se sitúan a partir de la crítica intercultural de la filosofía que ofrece Raúl Fonet-Betancourt.

Uno de los desafíos más importantes que, desde perspectiva de la filosofía intercultural, deben enfrentar los ámbitos educativos institucionales, llámense escuelas, colegios o universidades es el monoculturalismo y el eurocentrismo. Conviene recordar aquí que el lugar por excelencia del quehacer filosófico es, precisamente, los ámbitos educativos institucionales; por tanto, una revisión de los modos y los espacios en que se transmite el conocimiento filosófico es una tarea imprescindible. A este respecto, bien afirma el filósofo chileno Ricardo Salas que “la filosofía se ha hecho siempre en las Academias, por lo que los filósofos son más institucionales de lo que se piensa” (2002, p. 25)<sup>84</sup>, cuya versión en palabras de María Zambrano (citada en Fonet, 2008) se sintetizaría así: la “filosofía vive precisamente de la filosofía como “instituto”; o sea que presupone la “institución filosofía” como su condición de posibilidad” (p. 252).

Ahora, los ámbitos educativos constituyen espacios potencialmente interculturales; sin embargo, los discursos y prácticas pedagógicas y, en especial, la construcción y reproducción de los saberes, han sido históricamente legitimados e instrumentalizados por la monoculturalidad de Occidente.<sup>85</sup>

Veamos algunos diagnósticos representativos sobre la filosofía y su enseñanza en la educación media y superior en Colombia y Latinoamérica que permiten evidenciar y

---

<sup>84</sup> Expreso sincero agradecimiento a Raúl Fonet-Betancourt, el acceso al “Acta del Encuentro Internacional sobre la Enseñanza de la Filosofía y la Teología en el Continente Americano”, evento académico celebrado en Maracaibo (Venezuela) del 18 al 21 de junio del 2002.<sup>[1]</sup>

<sup>85</sup> Desde la perspectiva de la Filosofía Intercultural que propone Raúl Fonet-Betancourt, “es evidente que el objeto de la crítica del pensamiento latinoamericano no es el “Occidente” sin más, como tampoco lo que en formula muy resumida, se podría llamar “cultura de Occidente”. Para el pensamiento latinoamericano (auténtico) Occidente no es el problema. El problema está más bien en el Occidente reducido por la ideología del eurocentrismo y por el proyecto económico y político del capitalismo. Se trata según Fonet, de un Occidente homogeneizado, convertido en cultura de consumo, con el gravante de que necesita ser eurocéntrico. Por ello, agrega el filósofo cubano-alemán, sin el eurocentrismo su imperio no sería imperialmente eficaz ni su pretensión de dominación mundial coherente (véase, Fonet, 2003: p.49).

comprender cómo el monoculturalismo y el eurocentrismo son fuentes que inspiran y guían, a nivel institucional, los procesos pedagógicos, curriculares, metodológicos y didácticos, para la enseñanza de la filosofía. Pero antes de continuar con el desarrollo argumentativo, resulta necesario hacer algunas breves precisiones que aclaren o sitúen desde qué perspectiva se están asumiendo dichas fuentes.

En primer lugar, por monoculturalismo entendemos aquí, aquella “[...] postura que absolutiza una sola forma de pensar y mirar la realidad desde los cimientos, postulados y creencias de una sola cultura, y fuerza a todos los integrantes de la sociedad y del mundo a interpretar el universo desde esa visión (Gueijman, 2018. p. 208). En segundo lugar, el eurocentrismo es asumido como

Veamos algunos diagnósticos representativos sobre la filosofía y su enseñanza en la educación media y superior en Colombia y Latinoamérica que permiten evidenciar y comprender cómo el monoculturalismo y el eurocentrismo son fuentes que inspiran y guían, a nivel institucional, los procesos pedagógicos, curriculares, metodológicos y didácticos, para la enseñanza de la filosofía. Pero antes de continuar con el desarrollo argumentativo, resulta necesario hacer algunas breves precisiones que aclaren o sitúen desde qué perspectiva se están asumiendo dichas fuentes.

En primer lugar, por monoculturalismo entendemos aquí, aquella “[...] postura que absolutiza una sola forma de pensar y mirar la realidad desde los cimientos, postulados y creencias de una sola cultura, y fuerza a todos los integrantes de la sociedad y del mundo a interpretar el universo desde esa visión (Gueijman, 2018. p. 208). En segundo lugar, el eurocentrismo es asumido como una condición específicamente moderna, consistente en darle centralidad a Europa y a los valores de de la cultura cristiano-occidental, de tal manera que esa naturaleza axiológica como la histórica sea asumida como referente de carácter universal y dinamizador de la llamada civilización. En palabras de Dussel (2000), “el 'eurocentrismo' de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como centro” (p.48)

En tercer y último lugar, el etnocentrismo –siendo el eurocentrismo una de sus formas– siguiendo a Todorov (2003), como “el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco” (p. 21). Acción que implica sustentar en premisas étnicas, culturales y cognitivas la superioridad de una forma o tradición cultural sobre otra, tomando como referente la propia forma o tradición cultural. Es decir, “considerar que los valores, las creencias y las prácticas de otra comunidad o cultura pueden (o incluso deben) ser evaluados adecuadamente a partir de la propia” (Grimson, et al. 2011: p.9).

Hechas estas precisiones, pasemos a las valoraciones representativas sobre la filosofía y su enseñanza. La primera valoración la encontramos en el “Acta del encuentro Internacional sobre la Enseñanza de la Filosofía y la Teología en el Continente

Americano”<sup>86</sup>, realizado en Maracaibo (Venezuela), los días 18 al 21 de junio de 2002. Este documento presenta, entre otros aspectos, un balance sobre los planes de estudio de los programas filosofía en las Universidades públicas y privadas, del cual se desprenden las siguientes notas distintivas:

- a) Existe una fuerte tendencia al academicismo filosófico; es decir, formar especialistas en algún filósofo o en alguna época; lo que se expresa en muchas y diversas asignaturas. Tendencia que es muy acentuada en las universidades públicas.
- b) La enseñanza se orientó en función de un orden cronológico de autores y a la adscripción de los mismos en escuelas y corrientes filosóficas, pero siempre como una enseñanza poco pertinente que se traduce en el estudiante en mimetismo y frustración.
- c) En general, lo que predomina en los Planes de Estudio, en ambos tipos de universidad, es un tipo de filosofía muy parecida a la que se enseña en las universidades de Europa, que es además donde se han formado muchos de esos especialistas. De esos Planes de Estudio está generalmente ausente la filosofía latinoamericana.

Lo que estas notas distintivas hacen evidente es la existencia de un consenso generalizado en torno a que los planes de estudio para enseñanza de la filosofía en todos los programas académicos universitarios y secundarios se caracterizan por ser academicistas y occidentales, así como también por la notoria ausencia de la perspectiva intercultural y de expresiones filosóficas latinoamericanas.

La segunda valoración la ofrece el filósofo suizo Josef Estermann, quien destaca del enfoque intercultural el haber cuestionado y puesto de manifiesto el carácter supra-cultural y eurocéntrico que subyace al modelo estándar de “universidad”, cuya caracterización se refleja en el contexto académico y universitario de América Latina. Así lo confirma Estermann (2015b):

[...] la “universidad” nunca ha sabido llegar a una “universalidad” de la verdad, en el sentido de la integración e inclusión de todos los sujetos cognoscitivos, tipos de saberes, métodos de investigación y su aplicación a la vida. Hasta hoy día, en las universidades se enseña un cierto tipo de saber compatible con los parámetros de un canon científico establecido en Occidente [...] y se utilizan métodos establecidos dentro de la tradición dominante de la filosofía occidental (p.27).

Y agrega a continuación una precisión significativa sobre tendencia normalizadora de

---

<sup>86</sup> Este encuentro estuvo organizado por el Instituto de Misionología Missio e.V (Alemania) y la Escuela de Filosofía de la Universidad del Zulia (Venezuela). Dicho evento contó con la participación de filósofos y teólogos provenientes de Chile, El Salvador, Uruguay, Brasil, Venezuela, Guatemala, México, Perú, Alemania, Estados Unidos y España y, por supuesto, por académicos de la Escuela de Filosofía de la Universidad del Zulia.

los currículos universitarios:

Si uno/a estudia en Shanghái, Nairobi, Nueva York, Quito o Delhi, el currículo de los estudios académicos, los títulos universitarios, los estándares de investigación, la terminología técnica y el procedimiento en la construcción del conocimiento son más o menos idénticos. Esta uniformización de los estudios universitarios se defiende en nombre de una academicidad “universal”, sustentada por una supuesta supra-culturalidad de los contenidos, métodos y estándares académicos (p.27-28).

Esto último permite apreciar en clave filosófica intercultural, de una parte, que los planes de estudio para la enseñanza de la filosofía, monoculturales, eurocéntricos e implantados, son altamente rígidos, poco pertinentes y descontextualizados y, por otra, la necesidad de producir un replanteamiento de aquellos criterios que los legitima, en aras de buscar justicia epistémica y cultural.

La tercera valoración la hace el filósofo chileno José Santos-Herceg (2010). Esta indica que, El eurocentrismo y el monoculturalismo es aquello que inspira la enseñanza de la filosofía institucionalizada en los planes de estudio en el continente. Dichos planes estarían guiados por estas matrices. Ambos principios son, por supuesto, de fácil coordinación, pues de lo que se trata es de poner sólo una cultura como referente y fundamento del filosofar en desmedro de toda otra tradición. Dicha cultura es siempre la europeo-occidental, que se sitúa como cúspide y cima, como verdadera, lanzando a toda otra cultura al nimbo de la nada filosófica (p.121-122).

Esta valoración implica el reconocimiento de la existencia de una determinación de la filosofía, que mediante la adopción explícita del Canon, se manifiesta en la creación de sistemas normalizantes de la filosofía, cuya institucionalización se expresa de forma específica en los currículos y planes de estudio de los programas académicos de filosofía. Esto permite comprender, según el filósofo chileno, que la enseñanza de la filosofía en el contexto de América Latina y el Caribe, se haya “[...] estructurado sobre la base de currículos evidentemente monoculturales y eurocéntricos y llevada a cabo mediante visitas guiadas a una tradición que se experimenta como muerta [...]”, siendo ello, “[...] una muestra más de la colonización de la filosofía en el Nuevo Mundo” (Santos-Herceg, 2010: p. 48). Por ello, admitir y valorar la diversidad epistémica y cultural, como capacidad (potencia) y posibilidad (potencialidad)<sup>87</sup>, será una alternativa que –según la filosofía intercultural– permitirá interpelar críticamente los currículos monoculturales y eurocéntricos, sustentados en la negación y desprecio de las alteridades cognitivas.

La cuarta valoración la tomamos del filósofo Raúl Fornet-Betancourt (2004b). Para el filósofo cubano-alemán, la enseñanza de la filosofía en el contexto latinoamericano,

---

<sup>87</sup> Véase esta distinción en el Capítulo 2, del libro de Boaventura de Sousa Santos, *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad: Lima, Perú. 2010. pp. 35-42.

presenta una gran deficiencia<sup>88</sup>, la cual consiste en [...] el hecho de que los que enseñan filosofía recurren a la historia de la filosofía con la conciencia de que lo que deben transmitir está en ella, considerando además que eso es así porque la historia de la filosofía es justamente la historia de las ideas, teorías, sistemas y escuelas que han desarrollado los filósofos y que nos ofrece, por tanto, el “tesoro” de la tradición que hay que cuidar y estudiar (p.48).

De acuerdo con este planteamiento, lo que de fondo resulta problemático es la relación que se establece con el pasado de la filosofía (historia de la filosofía) y el tratamiento que se le otorga al mismo. Es decir, la forma institucionalizada que vincula la enseñanza de la filosofía con su pasado, hace de dicho pasado y de la filosofía misma un discurso y una práctica que se reduce a dar cuenta de una historia muerta de sistemas e ideas filosóficas. No sobra reiterar, siguiendo a Fornet (2004b), que el punto en cuestión no es propiamente la historia de la filosofía como tal, como tampoco su recurso para la enseñanza de la filosofía, sino aquella que en nuestro contexto, recibimos como herencia (signada por el monoculturalismo y el eurocentrismo); es decir, aquella “que ha momificado la historia de la filosofía y, con ello, la filosofía misma” (p.50). Por ello, al decir de Fornet, se debería admitir que el estado actual de la enseñanza de la filosofía refleja en gran medida todavía la pervivencia de esa relación deficitaria con la historia de la filosofía (p.50).

La quinta valoración, la ofrece el filósofo colombiano Miguel Ángel Ruiz García, quien hace una descripción de las tendencias dominantes de la filosofía en Colombia, las cuales son claramente identificables en el contexto educativo nacional. Afirma Ruiz que en Colombia:

[...] son fácilmente reconocibles la influencia de, al menos, tres tradiciones lingüísticas: la alemana, la francesa y la inglesa. En la última década estas tres tradiciones se disputan un territorio, constituyen un nuevo ágora, en el que los pretendientes a adquirir los derechos de dicho territorio llamado filosofía son la hermenéutica, el deconstruccionismo y el pragmatismo [...] Estas tres tradiciones delimitan una geografía de la filosofía en Colombia [...] A través de las [...] instituciones de educación superior se lleva a cabo la apropiación, la circulación y la difusión de las producciones filosóficas las mencionadas tradiciones (Ruiz García, 2005. Resaltado en el original).

Como puede deducirse, estas tendencias en la enseñanza de la filosofía, guardan algo en común: están fuertemente influenciadas por la tradición del pensamiento europeo. La influencia es tan notable que, como lo destacan otros estudios (Paredes y Carmona,

---

<sup>88</sup> Para una amplia descripción de las deficiencias de la enseñanza de filosofía que identifica Raúl Fornet, véase: Capítulo 4 ¿Qué hacer con la enseñanza de la filosofía? O de la necesidad de reaprender a enseñar filosofía, del libro de Raúl Fornet-Betancourt, *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Concordia Reihe Monographien – Band 37. Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen 2004b, pp.45-57.



2019; Valencia, 2016; Avelino, 2015), es asumida como la única manera legítima y universal de hacer filosofía, así como también, digna de ser conservada y difundida en los diferentes contextos educativos y socioculturales. Esto hace que, en el mayor de los casos, los problemas locales sean subestimados o no sean objeto de reflexión. A esto se le suma que los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas adopten el modelo cronológico; es decir, que sigan la línea del tiempo que tiene su inicio en la “cuna de la civilización” (Grecia), hasta llegar a nuestro contexto que, valga decirlo, por lo general nunca llega.

Ahora bien, las cinco valoraciones anteriormente expuestas constituyen muestras representativas que, desde la perspectiva de la filosofía intercultural, reflejan y ejemplifican, de modo similar, algunas de las principales dificultades que caracterizan la enseñanza de la filosofía. Se trata de dificultades o carencias, que en los ámbitos educativos actuales son predominantes, pues se siguen reproduciendo en las narrativas y en las prácticas pedagógicas. Esta situación es reafirmada por Fornet (2004a), cuando expresa que “[...]concretamente en el ámbito filosófico, las facultades de filosofía en América Latina son reflejo de la cultura hegemónica y apuntalan, con las metodologías que transmiten y los contenidos que enseñan, la hegemonía cada vez más monocultural de la cultura (filosófica) dominante” (p.111). Por tanto, negarse a aceptar la incorporación de los discursos y prácticas para la enseñanza de la filosofía por vía de un multiculturalismo liberal<sup>89</sup>, marcado por la monoculturalidad y el eurocentrismo, es condición necesaria para superar la inclusión subordinada; es decir, la naturalización de la exclusión y desvalorización de sujetos, saberes, tradiciones, experiencias y formas de pensamiento otras, por parte de la matriz cultural y epistémica occidental.

Lo anterior, de acuerdo con Fornet(2001), implica reconocer que se nos impone asistir a una gran transformación intercultural del quehacer filosófico, caracterizada por la emergencia consciente de tradiciones de pensamiento marginadas, que nos sitúa, como consecuencia, en un nuevo escenario histórico-cultural en donde las

---

<sup>89</sup> Eduardo Restrepo (2004), situado en la perspectiva teórica de Stuart Hall, plantea que el multiculturalismo liberal, tiene por estrategia “escindir lo social en un orden de lo público donde operaría el individuo como ciudadano racional, homogéneo y universal, dejando al orden de lo privado las manifestaciones culturales particularistas que son toleradas mientras no interrumpan la esfera de lo público. El multiculturalismo liberal supone un ciudadano abstracto universal y a-cultural en tanto es un individuo racional y ‘libre’ de las ataduras ‘premodernas’, culturalistas, etnicistas, religiosas, comunitaristas, etc., como el legítimo sujeto de derecho y fuente elemental constituyente del poder político” (p.279-280)

filosofías monoculturales están definitivamente clausuradas y que, por tanto, se debe fomentar una nueva figura a partir del intercambio solidario entre las culturas y sus tradiciones de pensamiento filosófico (p. 39).

Por ello, el desafío que habrá que enfrentar en los ámbitos educativos institucionales, será alterar<sup>90</sup> uno de los principales dispositivos que contribuyen a perpetuar el monoculturalismo y el eurocentrismo: los currículos. Bajo esta consideración, una conocimientos, saberes, valores y experiencias. Se trataría de una acción orientada al fomento de la “justicia curricular”<sup>91</sup>, categoría que desde la perspectiva de la psicología, la educación y la pedagogía contemporáneas, viene impulsando la construcción de currículos en clave intercultural.

Para un entendimiento de la categoría de “justicia curricular”, referimos aquí la conceptualización que ofrece Robert Connell, por cuanto es la de mayor aceptación y reinterpretación en el campo educativo. Connell (2009) sugiere tres principios que, desde su perspectiva, pueden constituir un modelo operativo de la justicia curricular y en consecuencia, traducirse en política pública, toda vez que garantiza a los sectores populares acceder a la educación en tanto derecho. Estos principios son: el principio de los intereses de los menos favorecidos; el principio de la participación y escolarización común; y el principio de la producción histórica de la igualdad.

Si bien este tipo de propuestas teóricas brinda elementos analíticos y procedimentales que promueven la justicia epistémica y sociocultural a través de la modificación de las estructuras curriculares, la diversificación de estrategias educativas y pedagógicas, sustentadas en principios de igualdad y diferencia e implementadas por la vía normativa, a fin de garantizar el derecho a la educación de los “menos favorecidos” o, de quienes se consideran están situados en los “sectores populares” podría representar o de quienes se considera están situados en los “sectores populares”, podría representar tan solo una ampliación, a modo de corrección, del tratamiento

---

<sup>90</sup> Tomamos aquí el termino alterar “como cambiar la esencia o forma de algo”. U. t. c, (Del lat. alterare, de alter, otro). Véase DIRAE.es (Diccionario inverso basado en el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española.<sup>[1]</sup><sup>[2]</sup>

<sup>91</sup> La justicia curricular hace referencia “[...]a las maneras con las que el currículum concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas, sus conocimientos e identidades. De esta manera, refiere a la justicia de las relaciones sociales producidas en los procesos educativos y a través de ellos (Connell en Gallardo, 2015. p.70). Sobre la categoría de “Justicia curricular”, véase, entre otros trabajos: (Connell, 2004, 2006, 2009; Torres, 2011; Besalú, 2010; Lluch, 2012; Gallardo, 2015; De la Cruz Flores, 2016).

que la sociedad y el Estado, le dan a la diversidad y a la diferencia, a través de los aparatos escolares. De esta manera, la llamada “justicia curricular”, terminaría siendo la aceptación aparente (inclusiva mas no real) de la diversidad étnica y cultural e, incluso, de las necesidades educativas especiales, como un hecho altamente positivo, lo propio del multiculturalismo liberal. Y es, precisamente aquí, donde cobra sentido la dura crítica que realiza Gunther Dietz (2012) al currículo, en el marco de una conferencia pronunciada en Chile.

Para el antropólogo alemán, “el que controla el currículo controla la escuela”. Sea como en nuestro caso el Ministerio de Educación Nacional (MEN) o, una comunidad escolar. Es más, agrega Dietz, “normalmente el currículo no se cuestiona. El currículo en lugar de ser objeto de cuestionamiento, se folkloriza, se multiculturaliza, se pinta de muchos colores, pero no se cuestiona al currículo como medida disciplinaria entre educandos y educadores o, en las comunidades escolares”. Luego, entonces, habrá que indagar en las narrativas educativas, qué es lo que se incluye y qué es lo se excluye, porque los currículos, como bien afirma Xavier Lluch (2012) “seleccionan unas realidades culturales y silencian otras; las prestigia o las desacredita. En definitiva, el currículum deviene, consciente o inconscientemente, en la propuesta cultural que un centro educativo ofrece a su comunidad” (p.4).

Como puede advertirse, configurar una propuesta de revisión curricular en clave intercultural, es de suyo complejo, de una parte, porque reconocer la diversidad y la diferencia sociocultural, no es lo mismo que reconocer su diversidad epistémica y por otra, debido a la cantidad de elementos, criterios y relaciones que se comprometen del orden pedagógico, filosófico, cultural, político, etc.

En esta dirección proponemos finalmente extrapolar aquí, el argumento explicativo al que recurre el filósofo mexicano Luis Villoro (2007), en el sentido de proceder por una vía negativa para dar cuenta de la injusticia que existe en los currículos. En lugar de tomar como punto de partida o mejor, presuponer previamente el concepto de “justicia curricular”, para constatar si las estructuras curriculares y las culturas escolares de las cuales son su expresión, son justas o no, podría ser más conveniente proceder a su identificación a partir de su inoperancia o ausencia en los ámbitos educativos, porque la justicia, según Villoro, “tal vez sólo pueda comprenderse a partir de su ausencia (p.9).

Desde este posicionamiento, en lugar de hablar de justicia curricular, quizá resulte más esclarecedor referirse a una revisión curricular, desde lo que Boaventura de Sousa Santos (2013) denomina una “epistemología de los conocimientos ausentes”, que permita identificar “lo que falta y por qué razón falta, que recurra a una forma de

conocimiento que no reduzca la realidad a aquello que existe. Es decir, una forma de conocimiento que aspire a una concepción expandida del realismo, que incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, tanto como realidades emergentes o imaginadas” (p.87).

### **A modo de conclusión**

Estos planteamientos son problematizados por la filosofía intercultural, al ser considerados como desafíos que pueden y deben ser superados mediante un proceso de crítica y transformación de la filosofía, de cara a un diálogo amplio entre múltiples, diversas y variadas voces, rostros y tradiciones de pensamiento y/o filosofías otras.

De igual modo, se destaca el monoculturalismo y el eurocentrismo como importantes desafíos que deben enfrentar los ámbitos educativos institucionales, toda vez que representan dificultades que caracterizan la enseñanza de la filosofía en nuestro contexto. Es importante señalar que la crítica y denuncia de la monoculturalidad que sustenta la tradición filosófica occidental, no puede ser entendida como la negación del pensamiento de occidente.

Lo que se rechaza, según Fernet (2008: pp.4-5), es la historia canonizada de la filosofía que se ha apoderado del desarrollo histórico posterior de la misma, absolutizando “una cara”, la cual es concebida como “la cara”. Por ello, lo que propone la filosofía intercultural, es la necesidad de recuperar la “otra cara” (autores, fuentes, tradiciones y formas de pensamiento otras) como fuente de crítica y auto-esclarecimiento. Es decir, aquella “cara” que ha sido sancionada, desfigurada, ignorada, e incluso a menudo consciente y sistemáticamente oprimida, en la mayoría de los manuales o tratados de historia de la filosofía. De lo anterior se desprende, que el problema de fondo no reside precisamente, en los autores, fuentes, tradiciones y formas de pensamiento, llámese indígenas, campesinas, afros u otras, situadas en los diversos sures; sino en la “La filosofía [europea] que hemos heredado y que continuamos con nuestros métodos monoculturales” (Fernet, 2001: p.236). Planteamiento que en clave del historiador indio Dipesh Chakrabarty (2008) e interpretado por Grimson et al. (2011) se expresaría: “No deseamos y no podemos pensar sin Europa, pero no deseamos ni podemos pensar eurocéntricamente” (p.23).

Con este telón de fondo, quedan abiertas muchas problematizaciones que, de avanzar en ellas, haría las veces de hoja de ruta para pensar y proponer transformaciones significativas sobre el lugar y el sentido de la filosofía y su enseñanza. Se podrían enunciar las siguientes:

a) Radicalizar aún más la discusión sobre el Canon filosófico, pues si bien se reconoce su carácter colonial, monocultural y eurocéntrico, también es cierto que situarse al margen o, por fuera del Canon, supone, entre otras cosas, la configuración e imposición de otro Canon, luego entonces, no resuelve el asunto. Dicho de otra

manera: en el ámbito de la institucionalidad académica de la filosofía ¿es posible pensar por fuera o, poniendo en crisis el Canon? ¿Será que más allá de la tensión: sustitución o transgresión del Canon, ¿hay otras alternativas?

b) Continuar avanzando en el planteamiento de la filosofía intercultural, según el cual, su propuesta no reside en reclamar o demandar que formas otras de pensamiento, narrativas o figuras de mundo (valores, razones y creencias), llámense indígenas, afros o campesinas, sean reconocidas como filosóficas. Lo anterior, bajo la consideración de que estas comunidades de cultura, no lo reclaman como tampoco lo necesitan y mucho menos, aspiran que sea un derecho.

c) Repensar una configuración histórico-cultural que parta del reconocimiento de la interdependencia de los saberes occidentales con los no-occidentales, lo cual suponga una apuesta de rediseño curricular que incluya formas y tradiciones de pensamiento proveniente de otras historias, por ejemplo, la nuestroamericana, la africana, la asiática y la oriental. De ahí, que una nota distintiva y relevante de complementariedad de un nuevo plan de estudios de filosofía, lo constituya la apertura de espacios para la recuperación, visualización y reconocimiento del pensamiento históricamente excluido y calificado de no-filosófico. Por consiguiente, una perspectiva amplia, diversa y plural del quehacer filosófico, va a contribuir notablemente al abordaje de las problemáticas filosóficas de todos los tiempos, así como a la generación de nuevas preguntas y campos de investigación, desde una actitud crítica y analítica, que impacte efectivamente en la vida académica y social.

## Referencias

- Instituto de Misionología Missio e.V (Alemania)-Escuela de Filosofía de la Universidad de Zulia. 2002. "Acta del Encuentro Internacional sobre la Enseñanza de la Filosofía y la Teología en el Continente Americano, 18 al 21 de junio". Maracaibo.
- Avelino, Arnold. 2015. 'Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los enfoques de las pruebas saber'. Tesis de Maestría. Departamento de Filosofía. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Besalú, Xavier. 2010. 'La educación intercultural y el currículo escolar'. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Girona. Disponible en: <https://aulaintercultural.org/2010/02/26/la-educacion-intercultural-y-el-curriculo-escolar/> (Acceso: 14/05/2020).
- Chakrabarty, Dipesh. 2008. Al margen de Europa. ¿Estamos ante el final del predominio cultural europeo?; Barcelona: Tusquets Editores.

- Connell, Robert. 2004. "Pobreza y educación". En Pablo Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, pp. 13-60. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Connell, Robert. 2006. *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
- Connell, Robert. 2009. *La justicia curricular*. Buenos Aires: Flape.
- De la Cruz Flores, Gabriela. 2016. "Justicia Curricular: significados e implicaciones". *Sinéctica*. (46): 1-16.
- Disponible en: [www.redalyc.org/pdf/998/99843455010.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/998/99843455010.pdf) (Acceso: 14/05/2020).
- Dietz, Gunther. 2012. "Conferencia Gunther Dietz". YouTube. 1:06:15. Publicado: 3 de diciembre de 2012. Disponible en: [www.youtube.com/watch?v=ZRHq1i\\_Zgp8&ab\\_channel=Antropolog%C3%ADa\\_UAH](http://www.youtube.com/watch?v=ZRHq1i_Zgp8&ab_channel=Antropolog%C3%ADa_UAH)
- Dussel, Enrique. 2000. "Europa, modernidad y eurocentrismo". En: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 24-33. Buenos Aires: CLACSO.
- Estermann, Josef. 2015. *Más allá de Occidente. Apuntes filosóficos sobre interculturalidad, descolonización y el Vivir Bien andino*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2001. *Transformación Intercultural de la filosofía*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2003. *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2004a. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2004b. *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2008. *Modelos de teoría liberadora en la historia de la filosofía europea*. San Sebastián: Editorial Argitaletxe Hiru.
- Gallardo, Ana. 2015 "Justicia curricular y currículum intercultural. Notas conceptuales para su relación" En: Alicia de Alba y Alice Casimiro (coords.), *Díálogos curriculares entre México y Brasil*, pp. 65-80. Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Grimson, Alejandro; Silvina Merenson y Gabriel Noel. 2011. *Antropología ahora. Debates sobre alteridad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gueijman, Patricia. 2018 *Hacia una ontología del escuchar. Fundamento del diálogo intercultural*. *Cultura- hombre-sociedad*. 28(1): 207-233. Disponible en: [www.researchgate.net/publication/342136948\\_Hacia\\_una\\_ontologia\\_del\\_escuchar\\_Fundamento\\_del\\_dialogo\\_intercultural](http://www.researchgate.net/publication/342136948_Hacia_una_ontologia_del_escuchar_Fundamento_del_dialogo_intercultural) (Acceso: 14/05/2020).
- Lluch, Xavier. 2012. "Educación Intercultural y currículum". Disponible en: <https://diplomadoaechihuahua.files.wordpress.com/2014/09/lluch.pdf> (Acceso: 14/05/2020).
- Paredes, Diana y Andrés Carmona. 2019. "Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia". *Cuestiones de Filosofía*. 5 (24): 21-48. Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones\\_filosofia/article/download/9026/8416/+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=co](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/download/9026/8416/+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=co) (Acceso: 14/05/2020).

- Restrepo, Eduardo. 2004. "Biopolítica y alteridad: dilemas de la etnización de las Colombia negras". En: Eduardo Restrepo y Axel Rojas (eds.) Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia, pp. 271-299. Popayán: Universidad del Cauca.
- Ruiz, Miguel. 2005. 'Tendencias de la Filosofía en Colombia. Contribuciones de la práctica filosófica a la comprensión de los procesos sociales y culturales'. Ponencia recogida en las memorias del XIV Congreso de la Asociación de Colombianistas, "Colombia: Tiempos de imaginación y desafío", 3 al 6 de agosto, Ohio.
- Salas, Ricardo. 2002. 'Intervención oral'. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre la Enseñanza de la Filosofía y la Teología en el Continente Americano. Instituto de Misionología Missio e.V(Alemania)- Escuela de Filosofía de la Universidad del Zulia (Venezuela), 18-21 de junio, Maracaibo.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2010. Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2013. "Hacia una epistemología de la ceguera". En: José Gandarilla (ed.), Una Epistemología del Sur, pp. 60-97. Ciudad de México: CLACSO coediciones y Siglo XXI.
- Santos-Herceg, José. 2010. Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía. Santiago de Chile: FCE.
- Todorov, Tzvetan. 2003 [1991] Nosotros y los otros. Buenos Aires: Siglo XXI.<sup>[17]</sup> Torres, Jurjo. 2011. La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata.
- Valencia, Daniel. 2016. 'Estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia: génesis y categorías'. Tesis de Maestría en Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad ICESI: Cali.
- Villoro, Luis. 2007. Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, Luis. 1995. "Filosofía para un fin de época". En: Nora Rabotnikof et al. (coords), La tenacidad de la política, pp: 13-27. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Filosóficas y Universidad Nacional Autónoma de México.

## **MESA No 5 TRANSVERSALIDAD Y CURRÍCULUM**

Coordinadores

Rodiel Rodríguez Díaz  
Adriano Fernández Fernández

Son categorías sustantivas de la mesa, la transversalidad, multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, complejidad, deconstrucción, currículo integrador, entre otras, que impregnan el curriculum en ecosistemas emergentes del

sistema educativo. Dichas aperturas suscitadas en los contextos desde la modernidad, postmodernidad y transmodernidad, exigen nuevos escenarios que en prospectiva generen vínculos para el fortalecimiento de la formación de ciudadanos universales, anclados a una experiencia cultural y en configuración de identidades, que involucren el campo del currículum.

- **TEORÍA DE ACCIÓN CURRICULAR FUNDAMENTADA EN PERSPECTIVA DE PROYECTOS PEDAGÓGICOS TRANSVERSALES COMO ELEMENTOS ESTRUCTURANTES Y DINAMIZADORES DE LO CURRICULAR**

**Diego Villada Osorio**

E-Mail: villadaosorio@gmail.com

U. de Manizales- Colombia

**Juan Manuel Vélez Arias**

E-Mail: juanmanuelvelezar@gmail.com

U. de Manizales- Colombia

## **Resumen**

La resistencia paradigmática establecida por la tradición heredada de la Teoría de Campo Curricular se refleja en el contexto educativo Colombiano y en los niveles educativos inicial, básico y medio del Departamento de Caldas; como la desarticulación de los procesos formativos y educativos en aparcamientos de áreas disciplinares que configuran el currículo insular. Las comprensiones de la realidad del territorio y el mundo de la vida conversan con las necesidades formativas reales y concretas del contexto y con la comprensión e implementación de los contenidos holísticos de enseñanza como contrapartida a la tematización arraigada. En este sentido la Teoría de la Acción Curricular emerge como el espíritu curricular contemporáneo (Villada, 2021), comprende y correlaciona el Currículum y el Currículo como lo Curricular, escenario que favorecen el desarrollo cognitivo integral. Se realiza análisis interpretativo y comprensivo del compendio de datos recolectados, estudiados bajo el enfoque metodológico histórico hermenéutico con fundamentación teórica, para lo cual se utilizó el Software Atlas Ti y de como herramienta analítica e interpretativa de codificación abierta y axial, con lo cual atender el objetivo de validar la Teoría de la Acción Curricular. Se obtiene como resultado la correspondencia entre la integración de las áreas disciplinares a través de Proyectos Pedagógicos Transversales, el currículum como un Hecho Social mediado por las acciones formativas como garantía del desarrollo cognitivo integral y en el marco de seis horizontes interpretativos correspondientes a la división subregional del Departamento de Caldas. Por tanto, se concluye que los sistemas curriculares del Departamento de Caldas requieren urgentemente integrar



la construcción del conocimiento y los procesos formativos en armonía con las prácticas del enseñaje y las necesidades educativas glocales.

**Palabras clave:** Teoría de Acción Curricular, Proyectos Pedagógicos Transversales, desarrollo cognitivo integral, formación, Instituciones Educativas Oficiales del Departamento de Caldas.

### **Corpus investigativo**

En el marco del Diplomado en Transformación curricular y de los proyectos educativos institucionales, a través de proyectos pedagógicos transversales para las instituciones educativas oficiales del departamento de Caldas, una iniciativa de la Unidad de Calidad Educativa de la Secretaría de Educación departamental de Caldas, se lleva a cabo la investigación *Teoría de Acción Curricular fundamentada en perspectiva de Proyectos Pedagógicos Transversales como elementos estructurantes y dinamizadores del Proyecto Educativo Institucional*. Esta es una Investigación *Acción Educativa* de carácter complejo, en la cual se plantean diversas problemáticas educativas recurrentes a lo largo de este siglo y de larga data, en lo relativo al aprendizaje de los estudiantes a partir de prácticas docentes e institucionales que no necesariamente han sido intencionadas —en su sentido errático—, pero que hacen parte de la culturización educativo-formativa propia del sistema educativo latinoamericano y colombiano con fuertes herencias de la Teoría de Campo Curricular ratificada con la llegada a Colombia del Diseño Instruccional. Una problemática que no es ajena al Departamento de Caldas.

Son muchas las estrategias definidas por el Ministerio de Educación Nacional en términos de actuaciones pedagógicas y mediciones del aprendizaje como las competencias y pruebas externas a las que son sometidos nuestros estudiantes; por lo que determina la «calidad» de la educación y la integralidad de los procesos formativos, en tanto que el alcance de los fines de la educación y los objetivos de cada uno de sus niveles. Así las cosas, en el escenario de la educación inicial, básica, media y complementaria las estructuras educacionales comprendidas en lo curricular y en las acciones cognitivas de docentes y estudiantes, dificultan el virtuosismo del concepto calidad educativa e integralidad formativa, así como la preparación de ciudadanías capaces de afrontar los múltiples retos impuestos por la realidad, en sus rizomas históricos y condiciones actuales de variabilidad. Por lo anterior, los *proyectos pedagógicos transversales* son considerados como mecanismos curriculares, creados por la ley, con fines de acercamiento al contexto sociocultural de estudiantes, docentes y la Institución Educativa, sin embargo; la mayoría de estos no funcionan de manera transversal, por más que se implementen estrategias pedagógicas o didácticas, y no se

comprenda de forma holística lo curricular así como las necesidades y demandas del enseñaje encaminados a la calidad educativa y la formación integral; ni el PEI, ni los resultados de aprendizaje dignificarán los conceptos relacionados y perseguidos en el diario vivir desde el rol de Directivos Docentes y Docentes del Departamento de Caldas con respecto a la calidad educativa.

Subsecuentemente la Teoría de la Acción Curricular pretende integrar las formas de comprender, abordar y correlacionar el mundo real con las prácticas educativas y formativas direccionadas por lo curricular. Para ello se dispone a presentar las adherencias curriculares como mecanismo institucional necesario para la implementación y ejecución adecuada de los Proyectos Pedagógicos Transversales, los cuales emergen como subsistemas curriculares idóneos para entrelazar las áreas disciplinares que aparecen y operan desarticuladamente en las «mallas curriculares» de la gran mayoría de las Instituciones Educativas del Departamento. Se exponen entonces como resultados los conceptos y características curriculares emergentes de las siguientes seis subregiones de Caldas: Alto Occidente (Filadelfia, La Merced Marmato, Riosucio y Supía), Alto Oriente (Manzanares, Marquetalia, Marulanda y Pensilvania), Bajo Occidente (Anserma, Belalcázar, Risaralda, San José y Viterbo), Centrosur (Chinchiná, Neira, Palestina y Villamaría), Magdalena caldense (La Dorada, Norcasia, Samaná y Victoria) y del Norte (Aguadas, Aránzazu, Pácora y Salamina).

El objeto de estudio es lo curricular en función de los Proyectos Pedagógicos Transversales y en perspectiva de Acción Curricular, de manera que se haya preguntado a la población objeto del estudio —directivos docentes y docentes de las 163 Instituciones educativas del Departamento— ¿Cuáles son las comprensiones que se tienen en la Institución Educativa sobre Currículum/Currículo?, ¿cuáles son las comprensiones que se tienen en la Institución Educativa sobre Proyecto Pedagógico Transversal? Y por último ¿Los proyectos Pedagógicos Transversales generan resultados formativos significativos?

Como resultado, se corrobora el supuesto de que el Currículum equivale al Proyecto Educativo Institucional, adicionalmente que la realidad de la Educación colombiana en cuanto a sus dificultades académicas radica en la carga excesiva de contenidos temáticos durante la enseñanza, segmentados en áreas disciplinares fundamentales y/o obligatorias; también se comprendió que los Proyectos Pedagógicos Transversales son comprendidos como un subsistema curricular que aborda los lineamientos ministeriales y las necesidades reales y concretas del contexto al centrar la mirada en los problemas, fenómenos y circunstancias en general que requieren de la problematización, el pensamiento crítico y complejo, las heurísticas resolutivas, el abordaje científico y la participación ciudadana durante la práctica pedagógica;

permeando los niveles formativos y áreas disciplinares en general que conforman el currículo o malla curricular institucional. Finalmente, los Proyectos Pedagógicos Transversales permiten la estructuración moral del estudiante, la actuación social, el desarrollo cognitivo integral y el aprendizaje significativo para la vida —entre otros resultados formativos significativos—, tanto que se constituye en un mecanismo democratizador y/o para la transformación del entorno.

Para concluir, se recomienda el trabajo colaborativo de docentes y la gestión y administración curricular de los Directivos Docentes como posibilidad para la transformación curricular y de los Proyectos Educativos Institucionales a través de Proyectos Pedagógicos Transversales en las Instituciones Educativas del Departamento.

## **Bibliografía**

Durkheim, Emilie; (2001). Las reglas del método sociológico. Fondo de Cultura Económica México

Ministerio de Educación Nacional. (11 de febrero de 2002). Decreto 230. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Docente de Media-Filosofía. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media, subdirección de eferentes y evaluación de la calidad educativa. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767\\_recurso\\_nuevo\\_18.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_nuevo_18.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (3 de Agosto de 1994). Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. [mineduacion.gov.co.https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-86240.html?noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-86240.html?noredirect=1)

Ministerio de Educación Nacional. (5 de junio de 1996) Resolución 2343. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION\\_2343\\_DE\\_JUNIO\\_5\\_DE\\_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y) Ministerio de Educación Nacional. Concepto. [https:// www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-me-dia/](https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-me-dia/)

Ministerio de Educación Nacional. (8 de febrero de 1994) Ley 115 de 1994 “Por la cual se expide la Ley General de Educación”

Ministerio de Educación Nacional. (agosto 3 de 1994) Decreto 1743 de 1994 “Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación nacional y el Ministerio del Medio Ambiente”.

Ministerio de Educación Nacional ( junio 12 de 2006) Ley 1029 de 2006 “Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994”.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 1549 de 2012 “Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial”.

Ministerio de Educación Nacional. (Diciembre 29) . Ley 1503 de 2011. “Por la cual se promueve la formación de hábitos, comportamientos y conductas seguros en la vía y se dictan otras disposiciones”.

Ministerio de Educación Nacional Decreto 2851 de 2013 (Diciembre 6 de 2013). Decreto 1075 de 2013 “Por el cual se reglamentan los artículos 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 9°, 10, 12, 13, 18 y 19 de la Ley 1503 de 2011 y se dictan otras disposiciones”.

Villada, Osorio Diego: 2021. Proyectos Pedagógicos Transversales: construyendo aprendizajes integrales en las instituciones educativas oficiales de Caldas.

- **FILOSOFÍA PARA NIÑOS: LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN COMO EJE TRANSVERSAL E INTERDISCIPLINAR PARA UNA CULTURA DE PAZ**

**Juan David Gutiérrez Ramírez**

E-Mail: Juangutierrez@ustadistancia.edu.co

Universidad Santo Tomás- Villavicencio- Meta- Colombia

## **Resumen**

Con base en la investigación titulada: *Infancia en la Escuela; de Víctimas de la Violencia a Constructores de Paz*, cuyo objetivo general era analizar la repercusión de las comunidades de indagación como alternativa para prevenir las manifestaciones de violencia en los estudiantes de los colegios La Esperanza y Catumare de Villavicencio, afectados por el conflicto armado, se ofrece los alcances del paradigma de Filosofía para niños para proponer las comunidades de indagación como eje transversal e interdisciplinar en la construcción de una cultura de paz.

De este modo, utilizando los análisis de resultados, las conclusiones y algunas fuentes teóricas como argumentos que demuestran esta idea se pueden resaltar los beneficios de la filosofía para niños, respondiendo a las necesidades sociales y culturales actuales de la sociedad colombiana. Para este propósito, se desarrollan tres puntos que son la comunidad de indagación como una herramienta que ayuda a prevenir las manifestaciones de violencia, la comunidad de indagación como eje transversal para una cultura de paz y, por último, la comunidad de indagación como herramienta interdisciplinar para la construcción de una cultura de paz. En este orden de ideas, contemplar el paradigma de Filosofía para niños, proponiéndolo como herramienta y estrategia elemental, que funcionan por su flexibilidad y dinámica, como eje transversal e interdisciplinar en la imperante necesidad coyuntural de construir una cultura para la paz en Colombia.

**Palabras clave:** comunidad de indagación, transversal, interdisciplinar, F.P.N, paz.

## **Introducción**

El paradigma de filosofía para niños, en adelante FPN, desarrollado y aplicado en la investigación: *De Víctimas de la Violencia a Constructores de paz*, desarrollado por el semillero de investigación “Filosofía e Infancias” en dos colegios de la ciudad de Villavicencio, demostraron que las comunidades de indagación desde la perspectiva del paradigma de FPN, ofrece beneficios en la forma de prevenir las manifestaciones de violencia por parte de los niños y niñas víctimas de la violencia en los dos colegios en los cuales se realizó. De este modo, surge esta propuesta en la que se proponen las comunidades de indagación como una manera transversal e interdisciplinar para la construcción de una cultura de paz, es decir, que ejecutando el paradigma de FPN se pueden dar grandes pasos en la imperante necesidad que tiene la sociedad colombiana en la actualidad de adaptarse al momento histórico denominado postconflicto.

Para el desarrollo de esta propuesta se muestran tres perspectivas de la FPN. Primero se explica cómo las comunidades de indagación funcionan como una herramienta para prevenir las manifestaciones de violencia. Luego, se muestran las comunidades de indagación como una herramienta transversal en la construcción de una cultura para la paz. Finalmente, se muestra las comunidades de indagación como herramienta interdisciplinar en la construcción de una cultura para la paz.

En este orden de ideas, el propósito primordial de desarrollar estos contenidos es contemplar la posibilidad de que las comunidades de indagación propuestas por el paradigma de FPN pueden aportar metodológicamente y en la práctica a la construcción de una cultura para la paz, en la que se enmarque el respeto por el pensamiento del otro y la apropiación real de una democracia práctica que inicia en la misma ejecución de las comunidades de indagación.

**Las comunidades de indagación como herramienta para prevenir las manifestaciones de violencia**

Bajo la perspectiva de Mathew Lipman, las comunidades de indagación son una necesidad que se deben proyectar desde la infancia, de allí que su nombre sea Filosofía para Niños, pues sostiene basado en autores como Mounier (1989), Habermas (1987) y Vygotsky (1993) que el desarrollo del pensamiento crítico es un proceso que no logra su más alto grado de evolución en niveles Universitarios ni tampoco en la Secundaria, para Lipman es fundamental que el individuo se tenga que enfrentar constantemente a su propio pensamiento, de este modo propone las comunidades de indagación, comunidades de investigación o comunidades de dialogo, que invitan a la persona a expresar su pensamiento frente a otros, bajo ciertas reglas. De este modo esfuerza su mente para que sus ideas sean entendidas y de la misma manera, se apoye en los demás para realizar lo que él denomina las habilidades de pensamiento superior.

Estas habilidades se encuentran señaladas en diferentes procesos que reconoce como fundamentales en una manera coherente y clara del buen pensar, al respecto del pensamiento superior “el pensamiento que se construya de elementos realmente significativos y útiles para el desarrollo social e intelectual del individuo” (Maya, 2010, pág. 12). Aplicados estos conceptos a los estudiantes de los colegios Catumare y la Esperanza Víctimas del conflicto, se logró observar que; en primera los niños reconocen su realidad y se preguntan acerca de ella, luego se evidencio que a través de las comunidades de indagación crece su interés por investigar y conocer más acerca de los temas que los acercan a la realidad, finalmente se logra evidenciar como las comunidades de indagación aportan como una alternativa para que los niños entiendan los beneficios de no responder violencia con más violencia, sino que les invita a respetar el pensamiento del otro, expresar libremente, sin temor su forma de pensar y hacer preguntas respecto a lo que piensan los demás. De esta manera se vislumbran las comunidades de indagación como una alternativa viable en la prevención de la violencia de estos niños y niñas víctimas del conflicto armado.

Las comunidades de indagación no solo se acoplan al contexto real de los individuos que participaron en la investigación sino que se adapta de manera dinámica y flexible a cada uno de los contextos de los individuos en general, algo que se evidencio de manera significativa es que los informantes de la investigación, luego de varias sesiones de comunidad de indagación, en su mayoría decidieron volverse agentes constructores de paz con el fin de que otros pares no vivan aquello que ellos ya vivieron, en este sentido Maya plantea lo siguiente:

En su libro *Pensamiento complejo y educación*, Lipman (Cf. 1997a, 173) nos muestra cómo a través de la historia la noción de pensamiento crítico está íntimamente relacionada con la idea de sabiduría y del saber. También nos muestra la manera en que la sabiduría es tomada como la facultad de juzgar correcta e inteligentemente, de juzgar desde el entendimiento de la experiencia, permitiéndonos vislumbrar la relación íntima que tiene la experiencia con el conocimiento. Después de todo, el conocimiento empieza desde la experiencia de los sentidos, subiendo hasta al acto de

razonar, y nuestro comportamiento será sabio cuando realicemos de manera correcta nuestros juicios. (Maya, 2010, pág. 30)

En esta idea, se evidencia la forma de juzgar que utilizaron los estudiantes de la investigación, esto demuestra que luego de poner en perspectiva sus situaciones y conversarlas con la de los demás, pensaron sus juicios de manera correcta. Luego toman la decisión de ser agentes constructores de paz, de la misma manera que se interesan por mejorar y llevar su pensamiento a un nivel crítico.

En este sentido, las comunidades de indagación tienen varios beneficios en la prevención de la violencia en los niños víctimas del conflicto, en primera el interés que despierta para el individuo de conocer y preguntarse acerca de la realidad que le rodea, la forma de ver el pensamiento del otro como la posibilidad de respetar y escuchar lo que los demás piensan, el autoanálisis que practican en la medida en que avanzan las sesiones, la curiosidad que despierta el estarse enfrentando con las preguntas de los demás y de ellos mismos para avanzar en sus habilidades de pensamiento y finalmente la capacidad de juzgar inteligentemente y tomar decisiones. En este sentido, Lipman plantea que “El pensamiento crítico se ocupa de la búsqueda de razones y la toma de decisiones; por ello, se interesa por la forma de utilizar nuestro conocimiento en la vida práctica” (Cf. Lipman, 1997a, 172). Esto es lo que se busca con todas las formas de enseñanza que existen: la posibilidad de que el individuo se base en sus conocimientos y apropiaciones del saber para tomar decisiones que afectan su vida diaria.

De esta manera, las comunidades de indagación, aportan en la manera en que el individuo se está preguntando constantemente por su pensamiento y de este modo compara de manera crítica su forma de pensar con la de los demás, es allí donde empieza a desarrollar las habilidades de pensamiento mencionadas y desarrolladas por Lipman, las cuales les llevarán a hacer juicios inteligentes y tomar decisiones que favorecen su propio contexto.

La forma en que estas comunidades de indagación aportan a la prevención de la violencia en víctimas del conflicto armado se pueden nombrar de varias maneras; la solidaridad que propicia la ejecución de estas comunidades basados en la regla del respeto por la palabra del otro, la constante comprensión que se hace evidente en la escucha del pensamiento del otro y el propio, la indagación que se refleja en las preguntas que realizan entre si y finalmente la responsabilidad intelectual, que se adquiere con el constante ejercicio de enfrentarse, no solo a su forma de pensar sino también la forma de pensar de la comunidad, esta apuesta epistemológica se basa en formar el conocimiento en una intersubjetividad que conduce a construir y reconstruir constantemente los saberes en pro de un pensamiento superior, que lleve a formar buenos juicios entorno a las problemáticas que se le presenten y por ende tomar decisiones que lo lleven a su solución.

Por este motivo, es indispensable que la comunidad de indagación se desarrolle no solo para una persona, sino que tenga en cuenta el desarrollo del lenguaje en comunidad, en este sentido

La formación social de la mente, se entiende el pensamiento no como algo que se da de una forma solitaria en un lugar llamado mente, sino como un proceso dinámico que involucra una serie de tareas sociales e individuales, ejecutadas en gran parte a través del lenguaje como un instrumento mediador (Maya, 2010, pág. 14)

En este sentido, los individuos que participaron de la investigación, estuvieron realizando las sesiones de comunidad de indagación junto a sus pares con las mismas situaciones de víctimas de la violencia, de este modo se confirma los lineamientos de que este ejercicio debe realizarse en comunidad, pues es en comunidad que se construye el conocimiento llegando a un acuerdo siempre teniendo la razón y el buen pensar como columna vertebral de su construcción.

### **Las comunidades de indagación como eje transversal en la construcción de una cultura de paz**

El concepto de transversalidad, visto desde diferentes perspectivas, apunta siempre a como una temática, herramienta, estrategia o problema se hace real en la vida cotidiana, de este modo siempre que se hable de algo transversal, va tener que ver con la manera en que eso transversal se lleva a la vida diaria del individuo, “Se trata de introducir el tema transversal en la vida diaria de la persona, en su toma de decisiones de todo aquello que vaya a hacer” (Cornejo, 2007, pág. 2). En este sentido, las comunidades de indagación, llegan al punto en el que el participante se enfrenta con sus propios juicios y el de los demás y a través de las llamadas habilidades de pensamiento, puede llegar a ser autocrítico para modificar su manera de pensar en pro de un razonamiento lógico coherente, sustentado en argumentos y razones que le llevan a tomar decisiones.

Proponer las comunidades de dialogo como eje transversal en la construcción de una cultura de paz, es pretender llevar a la realidad los conceptos que se desarrollan en la ejecución de la misma, en este sentido, “El concepto de transversalidad es una manera de ver la realidad... aportando a la superación de la fragmentación de las áreas del conocimiento, maneras de entender el mundo y las relaciones sociales en un contexto específico” (Magendzo, 2005). De este modo, esa desfragmentación de los conocimientos pone en evidencia la falta de práctica de los derechos básicos en los que se basa la constitución y la democracia, así pues se encuentra la razón por la cual es difícil que los individuos practiquen de manera espontánea y real los nobles ideales de la actual organización social.

Por otro lado, todos los conceptos que se pueden mencionar como transversales, tendrán que cumplir ciertos criterios específicos, que le permitan ser parte de la vida diaria del individuo, estos según Cornejo los conceptos de transversalidad nos llevan a



la definición de temas transversales, estos son temas que articulan el conocimiento pero que surgen de la realidad. Los temas transversales son aquellos importantes para el desarrollo, y que se convierten en los ejes sobre los cuales se imparten los conocimientos. (Cornejo, 2007, pág. 1)

Uno de los temas principales para la construcción de una cultura de paz, es la ejecución de la democracia en el estilo de vida de los ciudadanos, el respeto hacia las diversas formas de pensamiento y la participación activa en las políticas públicas, estas pretensiones son reglas principales en la comunidad de indagación, la primera se hace evidente en toda la metodología aplicada para la ejecución de la misma, la segunda en la regla en que se debe llamar a las personas por el nombre, solicitar la palabra, esperar su turno y escuchar a los demás, la tercera es el resultado del interés que muestran los individuos por ser escuchados y al ver que lo que dicen, se tiene en cuenta para la construcción del conocimiento, entonces se preocupan por participar, de la misma manera, al volverse un tema transversal los individuos van a tender a realizar estas pretensiones necesarias para la construcción de una cultura de paz.

Las comunidades de indagación, tienen como principal propósito el desarrollo del pensamiento crítico o superior enunciado por Lipman en el paradigma de FPN, de esta manera propone Maya

Hemos visto que un elemento importantísimo del pensamiento crítico es el razonamiento y que éste es fundamental para que se produzcan juicios de calidad. Sin embargo, hay tres características básicas de este tipo de pensamiento propuesto por Lipman y que van a estar siempre presente de manera transversal en todo lo que opere. A saber: el pensamiento crítico (1) está basado en criterios; (2) es auto correctivo; y (3) es sensible al contexto. (Maya, 2010, p. 32)

Estas tres pretensiones de las comunidades de indagación, se ajustan satisfactoriamente con las necesidades que acoge la construcción de una cultura de paz, en primera el ciudadano o individuo va tener que basarse en criterios confiables a la luz de la razón o del buen razonamiento, para de esta manera poder ser objetivo en sus tendencias políticas y sociales, la segunda, el individuo deber ser auto crítico para que pueda dar cuenta de sus errores y de sus falencias entorno a los pensamientos que realiza de algún problema en específico, finalmente debe ser sensible al contexto, esto es participar en las cosas que suceden a su alrededor, es decir, propiciar, a partir de sus propios pensamientos, juicios razonables que lo lleven a tomar decisiones, que le aporten no solo a su vida personal, sino también a su vida en sociedad.

De esta manera, las comunidades de indagación, pueden funcionar como un eje transversal en la construcción de una cultura para la paz, pues todos los temas referentes a las necesidades de esta para con los individuos se pueden trabajar desde su perspectiva, aportando a realización de acciones que tengan de fondo un fundamento argumentativo sólido que construya solidariamente el conocimiento y que sea entendida en su totalidad para que pueda realizarse sin ningún obstáculo. Del

mismo modo, al ser una herramienta que lleva a enfrentar al individuo con su realidad, propicia las maneras en que pueda sentirse parte de una sociedad y que desde su comportamiento, pensamiento y actuar, pueda aportar para que la democracia funcione en realidad, la construcción de una cultura de paz necesita de que el individuo se sitúe desde una perspectiva auto reflexiva, dinámica y abierta.

Por otro lado, entorno a lo que significa que el individuo asuma su posición en la construcción de una cultura de paz, específicamente a que los individuos tengan una actitud investigativa a través de un tema transversal, Maya plantea lo siguiente

Dewey trata, entonces, de analizar y mostrar cómo la conducta humana se puede guiar y puede generar cambios desde el método transversal de la investigación científica, en un proceso prescriptivo que pasa de lo que es a lo que debería ser. Este interés e inclinación por la investigación científica enmarca la relación que debería tener la educación con dicho elemento y con el pensamiento reflexivo, defendiendo la idea de la reconstrucción de la educación con base en el modelo de la investigación y haciendo de los propios estudiantes investigadores potenciales. (Maya, 2010, p. 19)

Se observa en este argumento, la necesidad que tiene el individuo de construir y reconstruir no solamente sus formas de ejecutar la educación en base a un modelo investigativo, sino también refleja que para construir una cultura de paz es necesario que el individuo esté dispuesto a distintos cambios razonable en pro de conseguir este objetivo, pero para poder llegar al punto de analizar críticamente cuales deben ser estos cambios, el individuo debe formarse en sus habilidades de pensamiento de manera que pueda llegar a afrontar estos cambios y ponerlos en práctica, a través del proceso que enmarca las comunidades de indagación en su metodología.

### **Las comunidades de indagación como herramienta interdisciplinar en la construcción de una cultura de paz**

El paradigma de FPN, se compone de diferentes posturas, que indican la importancia de abrir el pensamiento a diferentes formas de pensar, y a partir de esta apertura llevar un proceso progresivo, en el cual el conocimiento se está construyendo y reconstruyendo en la medida en que la comunidad avanza y se da cuenta de las necesidades de su contexto, las cuales cambian con la época, las problemáticas evidenciadas y en general en todo lo que rodea a quienes construyen su pensamiento. En torno a lo que significa que las comunidades de indagación sean una herramienta interdisciplinar, es necesario definir

La interdisciplinariedad significa ver un problema desde diversas perspectivas, pero en una forma consiente e interrelacionada. No es un esquema fácil si se desea tener resultados, porque implica poner de acuerdo las diversas percepciones de la vida que tiene cada tipo de profesional. Requiere un liderazgo integrador, a fin de obtener resultados. (Cornejo, 2007, pág. 2)

En este sentido, las comunidades de indagación deben alimentarse desde diferentes disciplinas, no sería posible construir el conocimiento basándose solamente en algunos profesionales o revisando las problemáticas desde cierta perspectiva, por este motivo se hace necesario que esta metodología se tome desde una perspectiva interdisciplinar en la que cada ciencia del conocimiento no siga desfragmentándose como se mencionó anteriormente, sino que se revisen las problemáticas desde cada disciplina no para evidenciar cual disciplina tiene más razón que otra, sino para que puedan llegar a un acuerdo objetivo y real acerca de la problemática.

Las comunidades de indagación, no deben discriminar ninguna condición o situación en específico, pues al igual que respirar o que la sangre circula por las venas de cada ser humano, del mismo modo el pensamiento surge de manera natural, esto no significa que las falacias o contradicciones que cada uno pueda proponer en la comunidad de dialogo se tengan en cuenta, o que se construya conocimiento a partir de meras opiniones, significa que cualquier persona puede llegar a desarrollar las habilidades de pensamiento que lo llevan a tener juicios coherentes y lógicos, pero que también lo llevan a tomar decisiones para su vida, basado en necesidades reales, teniendo en cuenta las condiciones de igualdad con las que cada ser humano ha nacido, de esta manera Alonso plantea el siguiente pensamiento

Para ello sería necesario también incluirla como eje transversal en las demás materias con el fin de facilitar a cada una de ellas el que añada a su pensamiento disciplinar la enseñanza del pensar sobre el pensamiento en dicha disciplina: “Pero precisamente esta apertura de las disciplinas hacia su propia reflexión —hecha con los estudiantes— sobre su propia metodología: sus supuestos, sus definiciones, sus comprensiones idiosincrásicas, su autoimagen, sus razonamientos y sus criterios, nos indica que estamos frente a un movimiento de orientación filosófica. Necesitamos, pues, de ambos, de la filosofía para el currículum y del pensamiento complejo en las otras disciplinas” (Alonso, 2007, p. 8)

De la misma manera y teniendo en cuenta esta cita, las comunidades de indagación no pueden estar dirigidas solamente para científicos o expertos en diferentes temáticas, sino que debe abrirse la posibilidad de que todas disciplinas observen el problema en cuestión y aporten desde su propia perspectiva, esto es no desfragmentar el conocimiento, por el contrario se trata de que todas las ciencias y disciplinas puedan llegar a un acuerdo para que de esta manera se genere un conocimiento realmente objetivo.

Es importante tener en cuenta que transversalidad e interdisciplinariedad no es una misma cosa, cada una tiene un fin y un objetivo distinto, en ciertos puntos ambas pueden llegar a complementarse pero debe hacerse una diferencia para poderlas tratar y llegar a un resultado respecto a esto, se plantea que “La diferencia entre la interdisciplinariedad y la transversalidad. La primera busca resolver problemas puntuales, la segunda busca introducir el tema en la vida diaria, en la toma de decisiones (Cornejo, 2007, pág. 2)”. De este modo, lo que se busca con que la

comunidad de indagación cumpla un papel interdisciplinar en la construcción del conocimiento, es que pueda buscarse soluciones razonables y objetivas, pero ya no de la manera anterior, en la que según la problemática se refería a cada disciplina, sino que, en un pensamiento complejo todas puedan aportar para buscar una solución o una construcción que sea más práctica y llegue a la realidad o de cierta manera se pueda lograr que sea transversal.

En este sentido, los diferentes temas que hacen parte de las necesidades actuales para la construcción de una cultura de paz, pueden llevarse a la práctica solo si se instaura la cooperación de las diferentes disciplinas en la enseñanza misma del saber, esto significa un proceso de grandes magnitudes que puede llevarse a cabo rápidamente, sino que solicita que se adapte a las condiciones del contexto y las problemáticas que se presentan, es necesario que se adopte una mentalidad abierta y progresiva en la que cada disciplina pueda contar con la capacidad de auto reflexionar y desarrollar las modificaciones necesarias que puedan llevar a acuerdos en bien de la comunidad.

Finalmente se ofrece la posibilidad de contemplar las comunidades de indagación como una herramienta importante, transversal e interdisciplinar que pueda aportar a la construcción de una cultura de paz a través de la implementación de la misma en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan a nivel social y humano, la propuesta de FPN se plantea como un paradigma abierto a diferentes modificaciones según corresponda el contexto, sin embargo, la esencia de interacción subjetiva se mantiene y marca el camino de construcción del conocimiento de manera que todas las disciplinas estén en la capacidad de aportar y generar acuerdos que propicien una visión clara y coherente de la realidad, de sus problemas y también de sus posibles soluciones.

## **Bibliografía**

LIPMAN, M .(1997a) *Pensamiento complejo y educación*. (FERRER, V. Trad.) Madrid, España. Ediciones de la Torre.

VYGOTSKY, L. (1993) *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* ( Rotger, M. Trad.) Ediciones Librerías Fausto, Buenos Aires, Argentina.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. *IESALC-UNESCO* .

Personería Jurídica . (2006). *Modelo Pedagógico Formación por Procesos Autorregulativos*. Barranquilla .

Corporación Universitaria Americana . (2021). *Lineamientos Curriculares* . Barranquilla

CACES. (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas*.

- García, R., & Gonzalez, M. (2020). *Percepción sobre la integración de las funciones sustantivas en la Universidad Católica de Cuenca*. La Habana - Cuba .
- Corporación Universitaria Americana. (30 de Agosto de 2021). *La investigación en la Americana*. Retrieved 30 de Agosto de 2021 from <https://americana.edu.co/investigacion/la-investigacion-en-la-americana/>
- Terán, L. (s/f). Principales retos en la articulación.
- Lozano, G. (2006). La articulación entre investigación y docencia en la Universidad de Antioquia. 91-100.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* , 1-19.
- Mindreau, J. (2000). Sistema de Benchmarking de competencias nucleares en universidades. *Universidad Politécnica de Cataluña* , 106-108.
- Fabre, G. . (2005). *Las funciones sustantivas de la universidad* .
- Rodríguez, A., Jaramillo, M., y Cadena, J. (2020). *Articulación de las Funciones Sustantivas en el Modelo Educativo de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*. Manta.
- Marín, L. . (2019). *El modelo pedagógico y su articulación con las funciones*.
- Zamora, D., & Ortega, M. (2015). Articulación de las funciones sustantivas. *Proceedings T-VI* .
- Acosta, M. (2020). Fusión de las funciones sustantivas de la universidad: Investigación con pertinencia social en la docencia universitaria. *Clic* , 11.
- Maya, Y. p. (2010). *La formación del pensamiento crítico: entre Vygotsky y Lipman*. Bogota: U Javeriana.
- Cornejo, D. R. (2007). *La Transversalidad y transectoralidad en el Sector Público*. Caracas: CLAD.
- Magendzo, A. (2005). Currículo y Transversalidad: una reflexión desde la práctica . *Revista Interacional Magisterio, Educación y pedagogía* , 16-25.
- Alonso, T. M. (2007). M. Lipman: Función de la Filosofía en la Educación de la Persona Razonable. *Crearmundos* , 1-20.

- **EL LENGUAJE EN/DE LAS MATEMÁTICAS: UNA CONSTRUCCIÓN DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL.**

**Wilmar Reynosa Ramírez**

E-Mail: wilreynosa@hotmail.com

I.E. El Madroño- Belalcazar-Caldas-Colombia

## **Resumen**

Se trata de un trabajo de investigación, de índole descriptivo, mediante el que se contribuirá a interpretar y propiciar saberes que impacten los procesos de aprendizaje, tanto como a favorecer las prácticas de interacción social, entre los estudiantes; partiendo del mejoramiento de sus habilidades de pensamiento, al acercarlos a lenguajes más perceptibles desde las matemáticas. Esto, a fin de puedan, entre otros beneficios esperados, cualificar sus procesos de pensamiento, fortalecer la toma de decisiones; asumir reflexiva, coherentemente sus responsabilidades y adoptar una creciente vocación por el trabajo en equipo, que les permita “abrirse a los demás”. Se busca lograr el fortalecimiento de vínculos humanos que ayuden a consolidar, de manera gradual y manifiesta, el propósito que motiva la investigación: favorecer el desarrollo de pensamiento intercultural en los estudiantes de grados sexto y séptimo de la Institución Educativa.

Acogemos el concepto de interculturalidad por percernos ser éste más sensible al de multiculturalidad, ya que observa las culturas como dominantes o subalternas; lo que muestra abordajes más humanos, quizás más íntimos y volitivos. Mientras para la multiculturalidad las miradas apuntan a ver las culturas como mayoritarias o minoritarias, lo que parece provocar una visión más generalizante de las problemáticas humanas derivando, a nuestro parecer, en convocatorias de convergencia menos personales, más frías quizás.

Con la presente propuesta se busca acceder a espacios que favorezcan dinámicas de interlocución, que permitan enriquecer el debate en torno a la interculturalidad y establecer estrategias para potenciarla; así como diversificar miradas, en torno de la acción social.

**Palabras clave:** Interculturalidad – Lenguaje de las matemáticas – Lenguaje en las matemáticas – Lectura comprensiva – Pensamiento Crítico – Pensamiento algorítmico.

## **Introducción:**

En la cotidianidad de nuestra labor docente se nos presenta el reto de facilitar a los estudiantes habilidades necesarias para que puedan atender a su desempeño escolar de acuerdo con los propósitos de formación que se proponen tanto desde el Ministerio de Educación Nacional, así como atendiendo al interés de la institución educativa de procurarles una sólida formación, desde las áreas de estudio y al interior de los Proyectos Pedagógicos Obligatorios que se presentan desde el MEN; en particular, desde la acogida que se espera deban tener las prácticas pedagógicas y estrategias

didácticas que se promuevan, con la implementación de las diferentes actividades al interior del proyecto para el plan lector institucional.

Es nuestro interés movilizar las estrategias didácticas y pedagógicas, desde las diferentes áreas de estudio, a partir de las conclusiones y recomendaciones obtenidas por el desarrollo del trabajo de investigación “EL LENGUAJE EN/DE LAS MATEMÁTICAS: UNA CONSTRUCCIÓN DE PENSAMIENTO INTERCULTURAL”, que se aplicará a estudiantes de sexto y séptimo grados en la Institución Educativa El Madroño del municipio de Belalcazar – Caldas. Promovido por la implementación de un proyecto de aula mediado, como hemos dicho, por el desarrollo de actividades al interior del Proyecto Pedagógico Institucional del Plan Lector, que propicie el desarrollo de habilidades de pensamiento intercultural en los estudiantes involucrados, a partir de la adopción de una metodología que, transversalizando prácticas pedagógicas de lectura comprensiva tanto del lenguaje en las matemáticas como del lenguaje de las matemáticas, facilite en ellos el desarrollo de mejores comprensiones en particular desde las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Propósito que se espera se vea dinamizado por el acrecentamiento, en los estudiantes, de su vocación en la búsqueda de mayor integración con sus compañeras y compañeros de aula, logrando con esto la consolidación de un pensamiento intercultural que les permita potenciar sus dinámicas sociales.

Se parte de considerar la importancia que, para el mejoramiento de los procesos de pensamiento, pueda tener en los estudiantes su acercamiento al reconocimiento y empleo habitual de un lenguaje que pueda resultarles familiar y comprensible, desde las actividades que para el fortalecimiento de sus aprendizajes se les generen en las áreas de castellano y matemáticas. Es de esperar, que el manejo de vocabulario más fluido permita a los estudiantes apropiarse un lenguaje que pueda favorecer más sus comprensiones permitiéndoles, asimismo, ganar en confianza para expresarse, hacerse entender y darse a conocer; en particular e inicialmente ante sus compañeras y compañeros de estudios. Es prudente considerar, en este punto, la importancia que tiene la comunicación para el lograr estos propósitos.

Conviene, por esto, mejorar los procesos de comunicación y comprensión en el ámbito de las matemáticas ya que es connatural a este el discurrir de vocablos, frases, signos y significados particulares que deben movilizar el desarrollo de procesos cognitivos de carácter abstracto, lógico, simbólico, algorítmico; lo cual implica, también, la necesidad de tener una disposición personal particular, de parte de los estudiantes, para atender de la mejor manera al desarrollo de las actividades pedagógicas y didácticas en clases, en pro de mejorar sus desempeños para la comprensión de situaciones problémicas, los procesos y solución acertada de problemas. De ahí que sea necesario aportar al mejoramiento de estrategias comunicativas que favorezcan mejor percepción y disposición de ánimo en ellos para encarar exitosamente las exigencias propias del área. Vigilando que el proceso comunicativo, en vez de desanimar el interés de los estudiantes por las matemáticas, estimule su empeño por apropiarse particularidades de esta área del conocimiento.

En consecuencia, es válido destacar la importancia de una comunicación asertiva, necesariamente propositiva, para el éxito en la planificación y propósitos de los “actos de aula”. Considerada la comunicación desde sus eventuales significados e implicaciones, el impacto de su ubicuidad y pertinencia para un propósito específico, necesariamente deberá mover a la acción; pues, no de otra manera estaría justificada su eficacia. En este sentido, acogemos el aporte que nos presenta García Nieto, en su tesis, quien al describir en algunos de sus apartados las implicaciones del concepto Comunicación, citando a Greimas, A. J., & Cuortés, J. refiere que:

“...Otra interrogante, aún sin respuesta, es la planteada por la distinción – bastante fácil de reconocer, pero difícil de explicar- entre la comunicación recibida y la comunicación asumida. El discurso psicoanalítico ha evidenciado la separación que existe entre los mecanismos que aseguran la aprehensión de la significación y los procedimientos, más conocidos, que presiden su apropiación, su integración en la axiología ya existente. Sucede como si el sujeto receptor solo pudiese entrar en plena posesión del sentido cuando dispusiese previamente de un querer y de un poder-aceptar; dicho de otro modo, como si pudiese ser definido por cierto tipo de competencia receptiva, que, a su vez, constituiría el objetivo primero y último del discurso del enunciador. Si asumir la palabra del otro es, en cierto modo, creer en ella, entonces el hacerla asumir significa decir para ser creído. Así considerada, la comunicación (como uno se lo imagina un poco apresuradamente) es menos un hacer-saber que un hacer-creer y un hacer-hacer. ...” (Greimas & Cuortés, 1982).

García Nieto, C. (2014). Lenguaje y comunicación en matemáticas una aproximación teórica desde las matemáticas a los conceptos de lenguaje y comunicación en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pág. 21.

En referencia a las implicaciones del lenguaje en el proceso comunicativo, factor que se destaca como eje focal del presente trabajo de investigación, no debe desconocerse que el empleo de un lenguaje claro, sencillo, que en lo posible atienda tanto a los requerimientos del contexto teórico como al entorno social, posibilitará el manejo de giros lingüísticos que deberán enriquecer las dinámicas de aula al interior de cada acto pedagógico; facilitando mayor apropiación de saberes por parte de los educandos. Propiciando, con ello, la adquisición de aprendizajes cada vez más potentes y significativos de su parte; desde el lenguaje propiamente dicho, mejor dominio y aprovechamiento del lenguaje propio – Castellano –, Como desde un mayor acercamiento al lenguaje de las matemáticas – El propio de cada ámbito de saber al interior de estas. Lo que hemos dado en llamar el lenguaje en las matemáticas y el lenguaje de las matemáticas, respectivamente.

En su trabajo, García enumera una serie de dificultades que dejan traslucir las complicaciones inherentes a la pretensión de hallar una definición preeminente dada al concepto de lenguaje, vistas sus múltiples acepciones e implicaciones, dejando en palabras de Cárdenas, algún criterio en tal sentido:



“A esto hay que agregar algunos principios que pueden contribuir a mejorar las aproximaciones al lenguaje; uno de ellos, se refiere a la necesidad de incorporar la diversidad de fenómenos de la vida humana, de acciones del hombre para comprender como funciona el lenguaje; asentar el principio de que el “logos” es dialéctico, dialógico y analéctico; no pasar por alto que el lenguaje siempre se usa discursivamente y, por último, que entre el hombre y las relaciones que contrae consigo mismo, con el mundo y con el otro no hay un contacto extrasemiótico por cuanto el mundo de la vida deviene cultura en cuanto se instituye en un lenguaje” (Cárdenas Páez, 2007).

Desprendiéndose de aquí una justificación para nuestro propósito de hallar en el lenguaje, una herramienta, la vía natural, para propiciar el fortalecimiento de las relaciones humanas e interpersonales entre nuestros estudiantes, a partir de un mayor empoderamiento para potenciar y cualificar sus desempeños tanto en sus estudios, desde las diferentes áreas que componen el pensum curricular, como en una mejor disposición de su parte a involucrarse en el devenir social de su comunidad.

### **Referente teórico:**

Se busca, en consecuencia, implementar un proyecto de aula que propicie el desarrollo de habilidades de pensamiento intercultural en los estudiantes involucrados, a partir de la adopción de una metodología que, transversalizando prácticas pedagógicas de lectura comprensiva tanto del lenguaje en las matemáticas como del lenguaje de las matemáticas, facilite en ellos el desarrollo de mejores comprensiones; en particular desde las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Propósito que se espera se vea dinamizado por el acrecentamiento, en los estudiantes, de su vocación en la búsqueda de mayor integración con sus compañeras y compañeros de aula, logrando con esto la consolidación de pensamiento intercultural que les permita potenciar sus dinámicas sociales. Lográndose, complementariamente con esto y de manera gradual, el mejoramiento de los estudiantes en diversas habilidades de pensamiento: Lógico, matemático, crítico, algorítmico...

Veremos a continuación algunos pormenores de los diferentes componentes teóricos que enmarcan el interés de investigación

### **Lenguaje de las matemáticas:**

Se parte de tener presente que en matemáticas se consideran las cantidades, áreas, formas, cuerpos geométricos, ángulos, unidades de medida, variación de medidas, manejo de datos, probabilidades, como componentes de su campo teórico; teniendo en cuenta que lo fundamental del empleo de las matemáticas como herramienta para la resolución de problemas cotidianos, radica en la apropiación que de los diferentes métodos que se emplean para ello: deductivo, inductivo, lógico, puedan hacer los estudiantes. Esto, al interior de las diferentes áreas de conocimiento que integran las matemáticas: aritmética, geometría, álgebra, estadística, cálculo...

Surge, por lo anterior, la necesidad de facilitar a los estudiantes su acercamiento a prácticas didácticas y pedagógicas que les familiaricen con los dominios del área. Es sabido que entre las causas que motivan su desinterés y eventual resistencia, para atender a las temáticas que se les orientan, está la dificultad para comprender un lenguaje que puede hacerseles difuso e irrelevante. Por lo que es justificada la necesidad de propiciar estrategias que permitan dinamizar, enriquecer, los encuentros del profesor con sus estudiantes, gracias al empleo que éste pueda hacer de lenguaje sencillo, claro, concreto, con el cuál pueda involucrarlos en los dominios del área.

Como indica Calderón en su artículo - El lenguaje en las matemáticas escolares:

“el lenguaje constituye un aspecto central en el aprendizaje de las matemáticas, por lo que requiere ser considerado desde dos perspectivas: la discursiva y la sistémica”. Donde la primera, por adecuarse al devenir didáctico-pedagógico al interior del acto de aula permite al profesor colocar en escena las temáticas, acuerdos y requerimientos necesarios para el desarrollo esperado de las clases; lo que venimos denominando el lenguaje en las matemáticas. La perspectiva sistémica, por su parte, permite reconocer las características propias de cada ámbito de las matemáticas gracias a su lenguaje particular. Calderón, Dora Inés. El lenguaje en las matemáticas escolares.... En: <https://docplayer.es/55728441-El-lenguaje-en-las-matematicas-escolares-capitulo-tercero-dora-ines-calderon-1-introduccion.html>

Aquí Calderón, citando a Pimm, refiere:

“de acuerdo con Pimm (1990), las matemáticas son, además, un lenguaje y, como tal, constituyen un desarrollo del lenguaje natural”. David Pimm citado por Calderón en: El lenguaje en las matemáticas escolares.

Debemos resaltar aquí la necesidad que se tiene de estimular en los estudiantes su disposición al aprendizaje, de moverles, seducirles para que puedan sentirse provocados a inmiscuirse en sus aprendizajes de tal manera que, al verse empoderados por su profesor (a), desarrollen un deseo natural por “querer aprender matemáticas”; lo que demanda un estado de ánimo particular dadas las exigencias propias de las diferentes temáticas que deban y puedan ser abordadas. Es preciso animar a los estudiantes a expresar sus sentí-pensares.

En consecuencia, y de manera inicial, se determinan algunas particularidades de las matemáticas:

- Tienen su lenguaje, objetos de conocimiento, procedimientos propios.
- Está constituida por una simbología, conceptos, palabras, gráficos que le son característicos. Lo que constituye su lenguaje propio, formal a la vez que abstracto.
- Sus postulados tienen carácter lógico – deductivo.

- Reúne una serie de propiedades, postulados, axiomas, teoremas...que le son característicos.
- Es necesario aprehender sus fundamentos, sus propiedades de manera claramente comprensible: aprendiéndolos, memorizándolos, apropiándolos, empleándolos adecuadamente para la resolución de las situaciones problemáticas que suelen presentársenos en la cotidianidad; prácticamente, en todo ámbito del saber humano.
- Empleando acertadamente sus propiedades, particulares para cada uno de sus usos, podremos resolver situaciones, programar actividades, anticipar eventos, diagramar opciones y resultados.
- Podremos desarrollar teorías que deberán y podrán sr demostradas.

Desde su posibilidad de apropiar estas, y otras, ventajas que ofrecen las matemáticas, podrán los estudiantes consolidar una formación integral que les permita, tanto como abrirse al mundo y tomar parte activa de algunas de las múltiples facetas productivas que podría ofrecerles el mercado laboral, podrá facilitarles el delineamiento de proyectos de vida favorables a sus intereses personales, así como familiares y comunitarios.

### **Lenguaje en las matemáticas:**

Los maestros debemos atender a esta visión globalizante del papel de la actividad matemática, y su influjo, en prácticamente todos los ámbitos del quehacer humano en su aplicabilidad e injerencia en el desarrollo del pensamiento, en la génesis y potenciación de las facultades superiores del razonamiento humano a todo nivel. El razonamiento algebraico, por ejemplo, refuerza la representación, generalización y formulación de patrones implícitos en diferentes aspectos de las matemáticas. A medida que se desarrolla este razonamiento, se va progresando en el uso del lenguaje y el simbolismo necesarios para apoyar y comunicar el pensamiento algebraico, especialmente en cuanto alude al manejo, interpretación y resolución de diferentes representaciones del área.

Lectura comprensiva:

Es necesario destacar la importancia de la lectura en el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes, en su texto La comprensión lectora y su importancia para estudiantes universitarios, Gonzales refiere como desde la UNESCO:

“Se considera la lectura como una competencia y se la concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar” (UNESCO, 2016).  
González Gómez, Lizette Adriana, La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología, vol. 12, núm. 36, 2019. Universidad de Santiago de Chile, Chile. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477865646004>.

Complementariamente destaca como para la OCDE:

“la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos, para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”. Leer permite al lector conocer otras realidades, de transformarlas en el interior del ser humano y proyectarlas a través de nuevos saberes en la sociedad. La comprensión lectora ha ido más allá del simple hecho de la alfabetización, leer y escribir....De acuerdo con un criterio de la OCDE, “la dificultad de los ejercicios de extracción de información varía según el número de datos que se deben incluir en la respuesta, el número de criterios que debe satisfacer la información y el hecho de que la información extraída deba ordenarse o no de determinada manera”. (OCDE, 2004). González Gómez, Lizette Adriana. Op cit.

Como se ha dicho, con la ejecución de esta propuesta se pretende mejorar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, estimulando en ellos su mejor desempeño en las actividades de comprensión lectora, fundamentalmente en el área de las matemáticas; a fin de que puedan fortalecer su destreza en la solución de problemas. Esto a partir de estrategias que propuestas desde el proyecto de plan lector institucional, así como las que surgen desde el ejercicio cotidiano, autónomo y libre en su quehacer magisterial, por parte del profesorado, permitirán potenciar su labor y favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Por lo que se prevé el afloramiento de experiencias que impactarán favorablemente las expectativas generadas al interior de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Enriqueciendo, necesariamente, los propósitos curriculares institucionales.

En este sentido, Gonzales expresa que:

“Diversos autores, (Perkins, N. & Smith, E., 1990), han abordado el tema del aprendizaje de habilidades del pensamiento; aquellas que han demostrado potencializar el desarrollo académico y cognoscitivo de los estudiantes en todos los niveles. Estas habilidades han formado parte del currículo oculto, el cual, en contraposición a la noción del currículum formal, no surge de los planes de estudio ni de las normas imperantes en el sistema, sino que es una derivación de ciertas prácticas institucionales que son tal vez más efectivas para la reproducción de conductas y actitudes. La lectura ha sido el vínculo más estrecho entre el alumno y el conocimiento. Perkins, N. y Smith, E. 1990. Enseñar a pensar. Barcelona: Paidós. Citados por Gonzales. Op cit.

En cuanto a las deficiencias que se le critican a la metodología tradicional de enseñanza, por las que se la culpa de ineficaz para consolidar las posibles pretensiones que se tengan de favorecer positivamente los procesos de enseñanza – aprendizaje, agrega Gonzales en su artículo: “Es un proceso que se ha manifestado de manera fácil, sin embargo, lograrlo lleva aparejado una ardua labor tomando en cuenta que la escuela

tradicional no enseñó a sus alumnos a analizar la información, más bien se trató de un modelo de aprendizaje basado en la memorización de contenidos, el verticalismo respecto a la jerarquía que ocupa el maestro y el alumno, el intelectualismo, en el que el discípulo es únicamente receptor de conocimientos y se descuida el desarrollo afectivo del mismo, siguiendo normas y esquemas formales, lo que bloquea el desarrollo social, y genera autoritarismo y dependencia entre uno y otro de los integrantes de este proceso enseñanza aprendizaje (PEA), (Amador, E. Yuliesky, 2018)”.

Amador, E. Yuliesky. 2018. III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI “El modelo pedagógico tradicional. Citados por Gonzales. Op cit.

### Pensamiento Crítico:

Es importante observar como el adecuado ejercicio del pensamiento crítico se hace posible si el estudiante puede desarrollar concepciones, criterios y toma de decisiones elaboradas, si hace uso eficiente de sus procesos lógicos. La lógica puede dar coherencia a las comprensiones y afirmaciones de los estudiantes, llevándoles a conjeturar, cuestionar y analizar, con criterio, diferentes situaciones problemáticas de su cotidianidad. Con la ejecución de esta propuesta se favorecerá el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, estimulando en ellos su mejor desempeño en las actividades de comprensión lectora, fundamentalmente en el área de las matemáticas; a fin de que puedan fortalecer su destreza en la solución de problemas.

Se parte de reconocer que cada estudiante en su individualidad es autónomo, tiene criterio propio, preconcepciones, creencias; haciéndose necesario respetar sus diferencias de tal forma que se propicien espacios de diálogo, reflexión y concertación. Pueden mejorarse prácticas pedagógicas usuales adecuando procesos de enseñanza-aprendizaje más contextualizados, que motiven la participación activa y crítica por parte de los estudiantes; al fomentar en ellos un interés permanente por el estudio, gracias al mayor aprovechamiento de sus procesos lógicos y de pensamiento crítico. Consideremos aquí alguna de las comprensiones acerca de la relevancia del pensamiento crítico, Ennis, lo define como:

“...un pensamiento acertado y reflexivo, orientado en qué pensar y en qué hacer. Requiere llevar a cabo acciones como las siguientes: juzgar la credibilidad de las fuentes, identificar las conclusiones, razones y supuestos, juzgar la calidad de un argumento incluyendo la aceptabilidad de sus razones, supuestos y evidencias, desarrollar una posición independiente acerca de un asunto, hacer preguntas clarificadoras adecuadas, planificar y diseñar experimentos, definir términos de manera apropiada para el contexto, tener apertura mental, tratar de estar bien informado y sacar conclusiones de forma cuidadosa y cuando se tenga la evidencia para hacerlo. (Citado en Tamayo 2011, p. 215).

Respecto de la complejidad de los procesos cognitivos autores como Norris y Ennis afirman que el pensamiento crítico es:

“fundamentalmente razonable, en el predomina la razón sobre las otras dimensiones de pensamiento, es reflexivo y analiza bien los fundamentos de ésta orientándola siempre hacia la acción, contextualizándola siempre en la resolución de problemas. El pensamiento crítico implica, además, la noción de evaluación que resulta fundamental para decidir que creer, que hacer y que decisiones tomar, en tanto el nexo resultante constituye un proceso de inferencia. Norris y Ennis (1989: 5).

Por su parte Sternberg destaca que:

“Es el proceso mental y las estrategias que la gente usa para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos (Sternberg, 1990).

Ahora bien, Facione por su parte apunta que:

“considerado como una forma de juicio seria o de toma de decisiones reflexiva, realmente el pensamiento crítico es algo que lo impregna todo” (Facione, Peter. 2007).

En síntesis un buen número de autores coincide en que el pensamiento crítico configura un ejercicio de pensamiento responsable, enmarcado en la presentación de juicios consistentes, la búsqueda de la verdad y el saber, sin satisfacerse tan solo en la argumentación. Se desprende de tales comprensiones que el pensar críticamente supera lo meramente discursivo, dando importancia a otras habilidades del pensamiento; fundamentales para el desarrollo de competencias cognitivas complementarias, que ayudan a consolidar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la preparación de las actividades prácticas al interior del proyecto de investigación se tiene en cuenta que estas deben enfocarse en el estímulo de habilidades y destrezas que se potencian con este tipo de razonamientos. Se considera, por tanto, que estas deben atender a una serie de factores que sumados constituyen la finalidad pretendida con este trabajo. En su obra *Miniguía del pensamiento crítico* Richard Paul y Linda Elder (2003), nos indican cuales son algunos de tales factores y en qué medida operan sobre los procesos de pensamiento que se pretende fortalecer, a saber:

- Los propósitos del pensamiento: Aluden a las metas y objetivos que se pretende alcanzar.
- La pregunta en cuestión: Hace referencia al problema o asunto por resolver.

- La información: Consistente en los datos, hechos, observaciones y experiencias que deben enfocar nuestro interés.
- Interpretación e Inferencia: Comprende las conclusiones y soluciones obtenidas a partir de los procesos de pensamiento llevados a cabo.
- Conceptos: Se trata de las teorías, definiciones, axiomas, leyes, principios y modelos que enmarcan nuestros ejercicios de pensamiento.
- Supuestos: Relacionados con las presuposiciones, lo que se acepta como dado, que sirven como referentes al propósito de dar solución a nuestros cuestionamientos.
- Implicaciones y consecuencias: Hacen referencia al resultado de llevar a cabo las decisiones elegidas.
- Puntos de vista: Comprenden los marcos de referencia, perspectiva y orientación que enrutamos nuestras decisiones. Miniguía del pensamiento crítico Richard Paul y Linda Elder (2003).

#### HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO (CATEGORÍAS):

Peter Facione propone algunas categorías correspondientes a las habilidades de pensamiento crítico:

**INTERPRETACION:** En la cual se resumen procesos de pensamiento tales como: Categorización, Decodificación de significados, Aclaración de sentidos.

**ANALISIS:** Bajo esta categoría del pensamiento crítico se consideran operaciones mentales como: Relaciones de inferencia, Descripciones, Representaciones, Examen de ideas, Detección, Análisis de argumentos.

**INFERENCIA:** Considera en particular: Cuestionar evidencias, Proponer alternativas, Sacar conclusiones.

**EXPLICACION:** Al interior de esta categoría se estudian: Descripción de métodos y resultados, Justificación de procedimientos, Proposición y Defensa razonada de explicaciones propias, Argumentar razonadamente.

**AUTORREGULACION:** Comprende: Auto-examen, Auto-corrección.

**EVALUACION:** Atiende a la ejecución de procesos tales como: Percepción, Experiencia, Juicio, Valoración lógica de las relaciones de inferencia. (Facione, P. 2007, p. 3).

Podrían configurarse de tal manera “estancias de aprendizaje” que potencien dinámicas de argumentación cimentadas en procesos metódicos de resolución de

problemas, que propicien el desarrollo del pensamiento crítico; favoreciendo en los estudiantes su propia autocomprensión (considerada como el reconocimiento de sí mismos) desde su individualidad y la certeza de su multidimensionalidad.

**Pensamiento algorítmico:**

Es un proceso secuenciado, reflexivo, de análisis, que permite llevar a cabo los pasos necesarios para atender el desarrollo y solución de un problema. Un algoritmo puede configurarse en un lenguaje determinado que propicie hallar una posible solución en momentos y circunstancias previamente establecidas. Estos lenguajes son constituidos por series de símbolos o reglas utilizados para comprender y explicar determinadas situaciones. Pueden ser de diversos tipos: gráficos, no gráficos, cualitativos, cuantitativos, pseudocódigos (lenguajes de programación, mezclados con algún idioma específico, etc). Usualmente son representados en diagramas de flujo. Los algoritmos suelen secuenciarse a partir de tres pasos fundamentales, cuyas implicaciones pueden ser:

**Análisis del problema:** Datos de entrada, comprende la información que se tiene acerca del problema.

**Diseño y preparación del algoritmo:** Comprende las acciones que se pretende llevar a cabo en la búsqueda de solución al problema.

**Resolución del problema:** Datos de salida, resultados obtenidos como solución esperada al problema.

Los tipos de datos empleados en la elaboración de un algoritmo pueden ser caracteres, valores escalares o numéricos, enteros o reales, lógicos, alfanuméricos, contadores, acumuladores, operadores jerárquicos.

**Ejemplo de un algoritmo característico:** La representación de valores  $A + B = C$ , configura un algoritmo dado que cada uno de tales caracteres constituye un valor y representan una situación en la cual “la suma de A más B, da como resultado C”; considerando aquí que cada carácter puede asumir un valor cualquiera entre los números IR o representar cualquier variable previamente definida. Asimismo, para constituirse en algoritmo, comprende el lleno de los requerimientos anteriormente referidos: Datos de entrada A y B, resolución de la operación indicada y Dato de salida C. Este ejercicio puede asumirse como la forma general para interpretar y resolver un algoritmo en cualquier situación problemática.

**Interculturalidad**

La interculturalidad se nos presenta como una posibilidad, promovida y potenciada por la incorporación que de ella pueda hacer durante sus prácticas pedagógicas el cuerpo de docentes de la institución educativa, para el logro de objetivos de construcción y/o reconstrucción del tejido social en la comunidad educativa. Comunidad ésta que se ve impactada por el devenir de una población, en buena medida migrante, y que con el arribo de una cantidad creciente de población



perteneciente a la etnia Emberá demanda un proceso creciente de reconstitución social. Esto, dada la necesidad de fomentar espacios de inclusión, convivencia, tolerancia; que promovidos desde la institución educativa propicien el fortalecimiento de los vínculos sociales y la redefinición del tejido social, ya que puede darse que la población llamada mayoritaria llegue a verse igualada o superada en número. De ahí que en la necesidad de fomentar el respeto por la diversidad, por el otro, sea pertinente promover estrategias que dinamicen la apertura y fortalecimiento de los espacios ya referidos.

En su texto - El concepto de interculturalidad en la formación de futuros maestros de idiomas: hacia un estado inicial de la cuestión – Ramos y sus compañeros de investigación, al referirse al estado del arte en cuestión, a la vez que relacionan diferentes interpretaciones de la interculturalidad, llaman la atención en torno a la necesidad que el profesorado se involucre en la promoción de estrategias para el fomento de la interculturalidad:

“El análisis documental muestra dos fuertes tendencias en relación con el concepto de interculturalidad. Por una parte, la tendencia a ver la interculturalidad como proceso pedagógico que debe responder a las exigencias globales y no como construcción social y situada. Desde la perspectiva de la interculturalidad como proceso pedagógico, esta hace parte de la formación que se recibe en las instituciones escolares, es responsabilidad de los maestros y afecta la calidad de la educación. Al respecto, Andrade-Santamaría y Rodríguez-Bencomo (2014) sugieren que “un contexto ideal para diseñar y conducir de manera consciente los procesos interculturales lo constituye el educativo, en sus diversos niveles de enseñanza” (p.759). Los autores enfatizan en la necesidad, por parte de los docentes universitarios, de presentar vías didácticas para llevar a cabo una interculturalidad efectiva”. Ramos-Holguín, B., Aguirre-Morales, J., and Torres-Cepeda, N. (2018). El concepto de interculturalidad en la formación de futuros maestros de idiomas: hacia un estado inicial de la cuestión. *Enletawa Journal*, 11(1), 57-68.

En la necesidad de ratificar la importancia de aportar en la construcción de identidad para nuestras comunidades, fomentando la implementación de procesos de interculturalidad; que posibiliten el desarrollo de las comunidades a partir de la manifestación de su potencial latente, de sus experiencias de vida, de sus capacidades individuales y colectivas, de la expresión franca, desprevenida de su sentir – pensar. Complementemos con la reflexión que presentan los citados autores, respecto al impacto generado por la adopción de estrategias de promoción de la interculturalidad, en el fomento a la educación de calidad, el desarrollo de competencias ciudadanas y, agregamos a esto, en la consolidación de una cultura de la paz. Expresan que:

“Desde esta perspectiva, se hace énfasis en que en los programas de formación de futuros docentes la atención en lo cultural con un enfoque intercultural es primordial para poder hablar de interculturalidad y educación de calidad (Ayala & Vélez, 2010; Ortega, 2013; Ibáñez-Salgado,

Díaz-Arce, Druker-Ibáñez, & Rodríguez-Olea, 2012). Las prácticas formativas interculturales deben apoyarse en estrategias pedagógicas que consideren la interculturalidad como eje transversal en los procesos de formación profesional, para reconocer así el valor de los saberes y los conocimientos de las culturas. Con el fin de lograr un enfoque transversal, se plantea la necesidad de desarrollar competencias ciudadanas a través de los programas de formación, ya que esto propiciará “un espacio privilegiado para el desarrollo integral de las personas, el aprendizaje de la convivencia y la libertad solidaria y la transformación social según principios de justicia social” (Gil-Jaurena, 2008, p. 52); la formación en cultura ciudadana y en valores contribuiría a la formación intercultural y al entendimiento de la interculturalidad” (Pérez & Sarrate, 2013; Tomé, Berrocal & Buendía, 2010). Ramos-Holguín, B., Aguirre-Morales, J., and Torres-Cepeda, N. (2018). Op cit.

Como refiere Rossi:

“Hablar de interculturalidad en la escuela no se refiere solo a la necesidad de interactuar y convivir con poblaciones migrantes, sino a la exigencia de poner en relación todas las sociedades y culturas presentes (y no presentes) que están constituidas por diferentes aportaciones, tradiciones y valores, en síntesis, un proyecto para todos y todas”. (Valentina Rossi en MEDIACIÓN INTERCULTURAL. Traducción entre culturas: una herramienta para una educación intercultural como proceso y proyecto).

Complementando, en palabras de Edwin Cruz, la interculturalidad:

“apunta al respeto y la convivencia entre culturas, que permita no solo una relación equitativa sino también aprendizajes y enriquecimiento mutuo” (Cruz, 2013, p. 55).

En cuanto a su potencial de transversalización y sus múltiples posibilidades de imbricación (de tejerse mutuamente), ambas áreas: las matemáticas y el lenguaje, visto como poesía, permiten redefinir el mundo y construir realidades. Carlos Guevara describe:

“Así, en la dimensión del lenguaje, y como resultado de misteriosas operaciones que tienen lugar por las relaciones entre signos, se altera profundamente la percepción de la realidad y las formas mismas de la conciencia; es decir, se da el lenguaje poético que guarda y concentra una mayor originalidad, una manera diferente de aproximarse al mundo, que es inalcanzable a través del lenguaje ordinario y cotidiano.” (Guevara A., 2007).

En consecuencia se pretende que esta mediación entre lenguaje – matemáticas, articulada en la lectura comprensiva y el desarrollo de habilidades de pensamiento, promovidas desde la enseñanza - aprendizaje de las matemáticas, dinamice las relaciones interculturales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Contribuyendo, de tal manera, en la reconstrucción de tejido social para la acción colaborativa y la paz-convivencia que tanto urgen a nuestras sociedades.

**Método:**

El trabajo de investigación estará mediado por un estudio de índole descriptivo con enfoque cualitativo, por el que se pretende relacionar un estado del arte que permita dar cuenta de las posibilidades que puedan presentar algunas estrategias didácticas y prácticas pedagógicas que permitan inferir su potencial dinamizador para fortalecer la enseñanza – aprendizaje de las matemáticas; mejorando, a su vez las habilidades de los estudiantes para interpretar y comprender adecuadamente la información obtenida de las lecturas que puedan presentársele, en particular en lo referente a sus actividades en clases. Interés éste dinamizado por el gradual mejoramiento, que se espera obtener de los estudiantes, en el desarrollo de sus prácticas de lectoescritura, por las que se espera fortalecer en ellos sus desempeños y la gradual consolidación de sus competencias para la comprensión lectora.

**Resultados:**

No se han implementado intervenciones de campo, ya que aún no se han definido los instrumentos requeridos para la recolección de la información necesaria, para cualificar el alcance de resultados. Por lo que no se tienen resultados ni conclusiones previas.

**Análisis de resultados:**

Por lo anterior, no se cuenta aún con resultados para el análisis.

**Conclusiones:**

Sin resultados ni conclusiones previas.

**Referencias:**

Amador, E. Yuliesky. 2018. III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI “El modelo pedagógico tradicional. Citados por Gonzales. Op cit.

Calderón, Dora Inés. El lenguaje en las matemáticas escolares.... En: <https://docplayer.es/55728441-El-lenguaje-en-las-matematicas-escolares-capitulo-tercero-dora-ines-calderon-1-introduccion.html>

García Nieto, C. (2014). Lenguaje y comunicación en matemáticas una aproximación teórica desde las matemáticas a los conceptos de lenguaje y comunicación en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pág, 21.

González Gómez, Lizette Adriana, La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología, vol. 12, núm. 36, 2019. Universidad de Santiago de Chile, Chile. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477865646004>.

Paul, Richard y Elder, Linda. Miniguía del pensamiento crítico (2003).

Perkins, N. y Smith, E. 1990. Enseñar a pensar. Barcelona: Paidós. Citados por Gonzales. Op cit.

Ramos-Holguín, B., Aguirre-Morales, J., and Torres-Cepeda, N. (2018). El concepto de interculturalidad en la formación de futuros maestros de idiomas: hacia un estado inicial de la cuestión. *Enletawa Journal*, 11(1), 57-68.

Rossi, Valentina en *MEDIACIÓN INTERCULTURAL. Traducción entre culturas: una herramienta para una educación intercultural como proceso y proyecto*

Complemento para Bibliografía:

La expectativa inicial de una bibliografía que permita describir un estado del arte adecuado a los propósitos de investigación esperados, se puede inferir de las siguientes lecturas – algunas de ellas inacabadas, entre otras:

Antolínez-Domínguez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Chelme, A. (2005). *Multiculturalidad y educación*. En Ponencia presentada al Seminario Educación para el siglo XXI, Universidad Arturo Prat, Chile.

Cruz, E. (2013). *Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada*. *Cuadernos Interculturales*, 11(20), 45-76.

De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso.

Dietz, G., Mateos, L., Jiménez, Y. & Mendoza, G. (2009). *Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana*. *Sociedad y Discurso*, 16, 57-67.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

García-Medina, R., García-Fernández, I. & Moreno-Herrero, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Juventud.

Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

- Ibáñez-Salgado, N., Díaz-Arce, T., Druker-Ibáñez, S. & Rodríguez-Olea, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 19(59), 215-240.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. New York: Cambridge.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 401-421.
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 273-286.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En Encuentro continental de educadores agustinos, celebrado en Lima, 24-28 de enero de 2005. Recuperado de [http:// oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html](http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html).
- Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2009). Estado e interculturalidad: reflexiones críticas desde la coyuntura andina. En P. Ospina, O. Kaltmeir & C. Buschges (eds.) *Los Andes en movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político* (pp.217-248). Quito: Corporación Editora Nacional.

**MESA No 6**  
**EL CURRÍCULUM EN LA UNIVERSIDAD**

Coordinadora

**Martha Cecilia Gutiérrez**

El currículum en la Universidad se asume como emergencia problémica para discernir sus desarrollos investigativos en universidades y centros de educación superior tanto en escenarios nacionales como internacionales; se trata de reconocer estas experiencias, desde las cuales surgen nuevas aperturas teóricas, diseños y prácticas propias de las necesidades, deseos, y nuevas configuraciones de la gestión y el diseño curricular.

- **INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL: TENSIONES ENTRE LA TRADICIÓN Y LA APERTURA.**

**Cecilia Concha Ríos<sup>92</sup>**

---

<sup>92</sup> Cecilia Concha Ríos, 10.430.461-3 Cecilia.Concha@Uv.Cl

E-Mail: cecilia.concha@uv.cl  
Universidad de Valparaíso- Chile

**Rodrigo Cabrera Del Valle**<sup>93</sup>  
E-Mail: rodrigo.cabrera@uv.cl  
Universidad de Valparaíso- Chile

**Francisco Sotomayor López**<sup>94</sup>  
E-Mail: francisco.sotomayor@uv.cl  
Universidad de Valparaíso- Chile

## Resumen

El trabajo sistematiza el cambio en los fundamentos curriculares de Trabajo Social Universidad de Valparaíso Chile. El proceso contempló fases y acciones que favorecieron la participación colaborativa de académicos/as, estudiantes, empleadores/as y egresados/as. Las consideraciones curriculares responden a un enfoque reflexivo, situado, inter y transdisciplinar del Trabajo Social, orientándose a una comprensión compleja de la realidad social, reconociendo diversos lugares epistemológicos de la intervención social, la profundización de la participación social, el ejercicio pleno de los derechos humanos (Duarte 2014) y la relevancia de los contextos sociales e históricos para la formación disciplinar y la actuación del Trabajo Social en el marco de espacios simbólicos y materiales que interactúan y que son reconfigurados en los diversos escenarios sociales actuales (Carballeda 2002; Saavedra 2016; Matus 2005). Como resultado, la innovación curricular considera el aprendizaje activo como eje para fortalecer saberes, habilidades y actitudes de las y los estudiantes; definición de dimensiones sociopolítica, sociohistórica y psicosocial, intercultural, género y ecoterritorial como elementos claves en la formación, investigación e intervención social de los futuros profesionales y responder a las complejidades de la sociedad actual en sus escalas local, regional, nacional y global.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad, Innovación Curricular, Trabajo Social, Sistematización, Cambio sociocultural

## INTRODUCCIÓN

Al dar cuenta del proceso de generación e implementación del nuevo plan de estudios de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso del año 2018, es importante señalar que a partir de un trabajo riguroso metodológicamente hablando, se pudo recoger la información necesaria capaz de lograr el reconocimiento de procesos sociales y comprender para construir de manera compartida y colaborativa,

---

<sup>93</sup> Rodrigo Cabrera Del Valle, 13020841-K Rodrigo.Cabrera@Uv.Cl

<sup>94</sup> Francisco Sotomayor, 15727831-2 francisco.sotomayor@uv.cl

diferentes procesos relacionados con educación, formación pedagógica universitaria y que a su vez, dialogara con la academia y la institucionalidad universitaria desde distintos puntos de vista. Así, lo que se presenta a continuación pasa a ser un detallado relato de los pasos que vivió este proceso de construcción colaborativo y reflexivo en función de distintos procesos que estaban sucediendo en la sociedad chilena, por una parte, pero que también intenta tejer redes de contacto con el acumulado del conocimiento proveniente de las ciencias sociales en general y el Trabajo Social en particular.

## **ANTECEDENTES TEÓRICOS**

A continuación, se exponen los principales antecedentes teóricos y referenciales que orientan el proceso de actualización curricular llevado a cabo por la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso y liderado por el Comité Curricular Permanente.

La actualización curricular corresponde a la innovación que realiza una carrera para responder a las demandas del entorno y las reflexiones propias de la disciplina. En este sentido la unidad académica ha levantado un proceso que ha resultado de la reflexión colectiva de la comunidad de nuestra Escuela, en el marco de la autoevaluación y mejora permanente de su gestión, orientada a cautelar la excelencia en la formación profesional de sus estudiantes.

Para el proceso desarrollado se ha contemplado como línea base el Modelo Educativo UV orientado por competencias y sustentado en valores; en el entendido que como modelo pedagógico responde a un enfoque más que a una teoría educativa, por lo que permite ser complementado con diferentes concepciones curriculares, a condición de que se considere el aprendizaje activo como eje central. Dicho modelo además enfatiza la consideración de competencias (saberes, habilidades, actitudes) que orienten los procesos formativos, contemplando competencias genéricas que den carácter al sello formativo UV como elementos diferenciadores que no persigue sólo la certificación de dichas competencias, sino más bien dar cumplimiento cabal al perfil de egreso declarado. Al mismo tiempo, la orientación por competencias reconoce la diversidad disciplinar de las áreas que se cultiva dentro de la Universidad, propiciando un cambio conceptual que se toma como referencia para la formulación de los perfiles de egreso y su operacionalización en resultados de aprendizaje y desempeños claves. (División Académica Universidad de Valparaíso, 2012).

Como marco específico y desde un punto de vista disciplinar, nuestra unidad académica opta por transitar desde una formación que en términos epistémicos, teóricos, metodológicos y éticos radicada en un modelo de carácter tecnológico basado en enfoques operativos enfocados a la aplicación teórica, metodológica e instrumental para el ejercicio profesional (Aylwin, N. et al; 2000; Aylwin, et al. 1971; Rivas, R. 2010), hacia un enfoque reflexivo y situado de la investigación e intervención social.

A partir de este enfoque la formación académica se orienta hacia una comprensión rigurosa y compleja de la realidad social y al carácter irreductible de la relación tensional entre la teoría y práctica social, reconociendo los diversos lugares epistemológicos de la intervención social y la relevancia de los contextos sociales e históricos en los que se sitúa la formación disciplinar y el ejercicio profesional del Trabajo Social respecto a las demandas sociales y los conflictos de interés en la interacción de los diversos actores, en el marco de espacios simbólicos y materiales que interactúan y que son reconfigurados en los diversos escenarios sociales actuales (Carballeda, A. 2002; Saavedra, J. 2016; Matus, T. 2005).

Esta misma tiene como fin la profundización de la participación social, el ejercicio pleno y resguardo de los derechos humanos como un ámbito primordial del quehacer profesional (Duarte, C. 2014), para lo cual la formación universitaria requiere de una actualización y renovación tomando como base los desafíos, culturales, sociales y políticos de la sociedad en que se inscribe (Aguayo, C. 2006).

A partir de lo anterior, en el ajuste curricular de nuestra escuela, consideramos como ejes fundamentales de la formación la incorporación de las dimensiones sociopolítica, sociohistórica y psicosocial, intercultural, género, y ecoterritorial como aspectos indispensables para la investigación e intervención social de las y los futuros/as trabajadores/as sociales, en el marco de los requerimientos y complejidades de las dinámicas sociales de la sociedad actual, en sus escalas locales, regionales, nacionales y globales.

Finalmente, en la presente propuesta se fortalece el carácter interdisciplinar, transdisciplinar y post-disciplinar del Trabajo Social, aludiendo a la importancia de reconocer y abordar la multidimensionalidad de los fenómenos sociales y de la complejidad social en la cual se insertan las y los trabajadores sociales, donde es cada vez más recurrente su inserción en equipos multidisciplinarios como espacios para la construcción de estrategias integrales que desarrollen procesos de intervención social de mayor pertinencia contextual (Muñoz, G. 2014).

A partir de los elementos y dispositivos referenciales señalados, se ideó el proceso de Actualización Curricular 2018-2019 y su proyección hasta el 2021 liderado por el CCP y con el apoyo de UGCDD, proceso que considera a la base la participación colaborativa de actores internos (académicos/as – estudiantes) y externos (empleadores/as – egresados/as); con la finalidad de realizar una actualización curricular con miras a la mejora continua, excelencia y pertinencia de la formación profesional de las y los estudiantes de Trabajo Social UV.

## **ANTECEDENTES DEL CONTEXTO QUE ORIGINA LA PROPUESTA**

Desde marzo del 2018, el Comité Curricular Permanente de Trabajo Social, se encuentra desarrollando la Actualización del Plan de Estudio, con la asesoría del



equipo de la Unidad de Gestión Curricular y Desarrollo Docente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Valparaíso

El proceso en su globalidad, se encuentra guiado por los resultados y acuerdos emanados de la última instancia de evaluación por parte de la Comisión Nacional de Acreditación CNA, a la cual se sometió voluntariamente la unidad académica, obteniendo 5 años de acreditación (septiembre 2017 – septiembre 2022). De dicho proceso surge el plan de mejora debidamente fundamentado por la Escuela, reconociendo debilidades detectadas y estableciendo propuestas de estrategias y acciones para abordarlas.

Dicho Plan de Mejora 2017 - 2022, considera la implementación planificada de revisión curricular al Plan de Estudios 08876/2009 y año 2008 en adelante.

A partir de ello, la Escuela de Trabajo Social se ha propuesto revisar el Perfil de Egreso declarado y luego cada una de sus líneas curriculares, lo cual permita realizar la necesaria retroalimentación y actualización del sustento eidético que se propone transmitir en la formación profesional y que se constituye en la base para la definición de los contenidos que deberán estar presentes en el plan de estudio, describiendo de forma específica los resultados de aprendizaje contenidos en los programas respectivos.

La autoevaluación programada por la unidad académica incorpora la participación colaborativa de los diversos actores internos (académicos, estudiantes) y externos (egresados y empleadores) de acuerdo a cada etapa de implementación y sus productos, de manera de elaborar un nuevo perfil de egreso de la Carrera, considerando los lineamientos del Modelo Educativo UV, la revisión de las competencias vigentes y la empleabilidad de los/as titulados para la construcción del plan de estudio.

## **MÉTODO**

Objetivo General: Fundamentar la pertinencia de la actualización curricular en la carrera de Trabajo Social.

Objetivo Específico 1: Generar argumentos técnicos y curriculares que permitan sustentar la actualización del plan de estudio.

Objetivo Específico 2: Comparar la malla curricular vigente con la propuesta de actualización del plan de estudios.

Una vez definido el Perfil de Egreso y Mapa de Progreso, dispositivos curriculares actualizados y validados con actores internos (académicos/as – estudiantes) y externos (empleadores/as – egresados/as) de la Escuela de Trabajo Social; se revisa y analiza cada uno de los programas de la malla curricular vigente, conformada por 48 asignaturas obligatorias y 3 electivos complementarios, es decir, 51 asignaturas. Esto con el fin de obtener información que permitiera identificar y evidenciar las

necesidades de modificación curricular (nuevas asignaturas, énfasis de contenidos, adelantos o retrasos de asignaturas en los semestres, definición de requisitos, etc.)

A partir de esta revisión entonces, se realizó un ejercicio de tributación de la malla curricular vigente a las competencias validadas y actualizadas según el Mapa de Progreso actualizado y sobre el cual se encuentra trabajando la Comisión Curricular Permanente (CCP). Dicho análisis se realizó de acuerdo a los 3 niveles de dominio declarados según competencia, resultados de aprendizaje y desempeños clave correspondientes.

En este escenario entonces, se generaron dos instancias progresivas:

1º Instancia: Análisis de brecha entre el nuevo perfil de egreso y la malla curricular vigente

El análisis en esta instancia contempló las siguientes estrategias:

1. Lectura de cada uno de los programas de asignaturas de la malla curricular vigente.
2. Evaluación de la tributación de las asignaturas vigentes al Perfil de Egreso y Mapa de Progreso actualizado. La sistematización de dicha evaluación se realizó mediante la elaboración propia de una matriz de tributación que diera cuenta de la vinculación de la asignatura con los resultados de aprendizaje y desempeños clave (RA/DC) esperados. De esta forma, se otorgaba un valor 1 al establecer relación con alguno/s de los RA/DC y se otorgaba el valor 0 si no era así.

| Resultados de Aprendizaje / Desempeños Clave  | Primer Año                             |                    |  |                             |                             |                  |   |                    |                                  |                     |                        |   |                                     |  |
|---|--|--------------------|--|-----------------------------|-----------------------------|------------------|---|--------------------|----------------------------------|---------------------|------------------------|---|-------------------------------------|--|
|   | Epistemología de las ciencias sociales | Psicología General | Contextos socio Jurídicos y Trabajo Social I | Fundamentos teóricos del TS | Estado y políticas públicas | Teoría Económica | Taller de Desarrollo Profesional (TIPE) | Sociología General | Psicología del Desarrollo Humano | Antropología Social | Ética y Trabajo Social | Contextos socio Jurídicos y Trabajo Social II | Teoría General del Bienestar Social | Taller de Comunicación Oral y Escrita (TIPE) |
|   | 1er Semestre                           |                    |  |                             |                             |                  |   | 2do Semestre       |                                  |                     |                        |   |                                     |  |
| Reconoce las diversas perspectivas epistemológicas en el campo de las ciencias sociales para la generación de conocimiento disciplinar.                                   | 1                                      | 1                  | 0  | 0                           | 0                           | 0                | 0                                       | 1                  | 1                                | 1                   | 0                      | 0   | 0                                   | 0  |
| Distingue métodos de investigación social con una perspectiva reflexiva y situada para el diseño de proyectos de investigación que contribuyan al desarrollo disciplinar. | 1                                      | 1                  | 0  | 0                           | 0                           | 1                | 0                                       | 1                  | 1                                | 1                   | 0                      | 0   | 0                                   | 0  |

2º instancia: Comparación entre mallas curriculares: Comparación de carga académica de la malla curricular antigua y malla curricular nueva.

Descripción de cómo se realizó la comparación entre mallas:

1. Descripción pormenorizada de la distribución de los descriptores por cada asignatura llegando a 60 créditos por año. A saber:

| Código   | Asignatura                             | Tipo de asignatura | Tipo de Actividad Curricular | Relación horas (%):<br>Cátedra/Taller<br>Cátedra/Laboratorio | Requisitos | Horas docencia directa | Horas trabajo autónomo | Total horas semanales | Nº de semanas | Total horas semestrales | Créditos |
|----------|--|--------------------|------------------------------|--|------------|------------------------|------------------------|-----------------------|---------------|-------------------------|----------|
| TSOC 111 | Epistemología de las ciencias sociales | Obligatoria        | catedra                      |  | -----      | 3                      | 6                      | 9                     | 18            | 162                     | 6,0      |

A cada uno de estos descriptores se va asignando el atributo descriptor permanente para hacer calzar la cantidad de créditos según horas de trabajo directa y horas de trabajo indirectas, de tal forma que existiera cierta armonía y coherencia entre los objetivos declarados por la malla curricular y los cambios que se establecen en función de obtener la cantidad de créditos correspondientes por semestre y por año.

2. Luego se hace la comparación por semestres entre el actual y el nuevo por los descriptores que se observan en la tabla. Este insumo favoreció la obtención de evidencias en torno a la necesidad de contemplar modificaciones que cautelen una carga académica y sistema de créditos acorde al Perfil de Egreso declarado.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La Actualización Curricular desarrollada por la Escuela de Trabajo Social desde el año 2018, ha considerado un proceso de análisis sustentado en la obtención de evidencias respecto a las demandas del contexto interno y externo de la carrera.

La importancia como primer paso de un diagnóstico que considere tanto la evaluación del trabajo desarrollado por la carrera hasta el momento, como la actualización de las demandas tanto institucionales como externas; ha sido clave para incorporar las modificaciones necesarias al perfil de egreso, hitos o competencias asociadas, líneas de formación y asignaturas contempladas.

La unidad académica ha contemplado la reflexión, construcción colaborativa, evidencias de resultados, la coherencia macro y microcurricular; como como ejes centrales de la experiencia de análisis curricular llevada a cabo.

En lo específico, la experiencia ha sido desarrollada en base a la planificación de las siguientes fases:

- Actualización del Perfil de Egreso. Validación interna (académicos y estudiantes) / Validación externa (egresados y empleadores).
- Construcción Mapa de Progreso de las Competencias.
- Tabla de Tributación Mapa de Progreso.
- Definición de estrategia de seguimiento y Monitoreo logro Perfil de Egreso
- Trabajo Microcurricular. Programas de asignaturas ajustados a la actualización curricular.

La experiencia de Actualización Curricular en la totalidad de su implementación a contemplado la participación colaborativa interna y externa respectivamente, lo que ha permitido guiar la revisión y ajustes en la organización y estructuración curricular, de manera que el proceso de autoevaluación avance hacia el logro de los propósitos declarados por la carrera de Trabajo Social y analizar el cumplimiento del conjunto de criterios definidos en el marco de los procesos de acreditación, a partir de la discusión y reflexión permanente con los diversos estamentos involucrados en el proyecto Escuela.

#### **PRINCIPALES HALLAZGOS Y RESULTADOS:**

El proceso análisis y contrastación del nuevo plan de estudio estuvo centrado, tal como ya fue referido por dos momentos específicos.

1. Resultados del análisis de brecha entre el nuevo perfil de egreso y la malla curricular vigente:
  - a. Mayor Tributación de la malla previa a la actualización curricular al ámbito de Intervención Social (34 programas); posteriormente a Políticas Públicas (27 programas); seguido por investigación e Innovación Social (25 programas); y finalmente Gestión estratégica en organizaciones públicas y privadas (15 programas). A partir de este hallazgo y en coherencia con lo recomendado por instancias de validación interna y externa se recomendó en la nueva malla curricular aumentar el peso específico que posee el desarrollo de competencias en el ámbito de Investigación e Innovación Social
  - b. Se evidencia que existen asignaturas y contenidos necesarios de ser modificados en función de la coherencia interna de un plan de estudio actualizado, permitiendo complejizar las visiones en términos sociales y sumar los avances y vicisitudes generales en los que se encuentra el mundo, América Latina y el país actualmente.
  - c. Es posible identificar que, al momento de iniciar sus respectivos procesos de práctica, los y las estudiantes no han cursado las asignaturas suficientes que les permitan desplegar respuestas adecuadas desde el punto de vista metodológico. Esto se aprecia en que en el primer nivel de dominio solo 6 programas tributan al ámbito de Investigación e Innovación Social, versus 14 en el 2° nivel de dominio. Asimismo, y teniendo en consideración la conveniencia de prácticas tempranas en el plan de

estudio, en función de la retención y progresión académica y formativa. Se recomendó la incorporación de asignaturas prácticas antes del 6to semestre, que a su vez supongan el desarrollo de competencias previas durante el 1er nivel de dominio, relacionadas con las Metodologías de la Investigación e Innovación Social.

d. Se aprecia cierta discontinuidad en el avance y progresión de algunos de los ámbitos, identificándose asignaturas que no se relacionan por tramos de más de dos semestres, y que lo que, al no estar desagregados por resultados de aprendizaje, no es posible asignar a otras asignaturas la responsabilidad de continuar una trayectoria consistente. Se recomendó, que los nuevos programas respondieran a resultados de aprendizaje que si bien van a privilegiar una competencia en particular - y tributar mayoritariamente a ella - no los exime de la posibilidad de responder a otros ámbitos salvaguardando la consistencia y la coherencia para ese mismo ámbito.

e. En cuanto a las asignaturas electivas complementarias para el Trabajo Social ubicadas en los últimos cuatro semestres de la formación, se aprecia un confuso rol y tributación de ellas a las competencias consideradas en relación al perfil de egreso actualizado. Se recomendó considerar asignaturas que respondan a los ámbitos, competencias y resultados de aprendizaje respectivos

2. Resultados de la comparación de las mallas curriculares antes y después de la actualización curricular.

a. Una vez desarrollada y validada la nueva malla curricular que respondió al proceso de actualización general del plan de estudio de la carrera de Trabajo Social, se comparó con la vigente con el finde confirmar los énfasis, mayores diferencias y ventajas del nuevo plan de estudio.

b. Modificación en el número de asignaturas: Tal como se aprecia en el gráfico N°1, el número de asignaturas pasa de 54 a 49, incorporando inclusive a las provenientes del sello UV. Esto supone un esfuerzo por reorientar y jerarquizar contenidos metodologías y procesos de aprendizaje. Otro punto relevante fue la diferenciación entre el grado académico de Licenciado o Licenciada en Trabajo Social (240 créditos obtenidos el 8° semestre) y el título profesional de Trabajador o Trabajadora Social (300 créditos obtenidos el 10° semestre).

c. Ajuste en la cantidad de horas de trabajo autónomo versus la horas de docencia directa: El gráfico N° 2 demuestra el cambio en la distribución de carga horaria, aumentando las horas de trabajo autónomo, lo que va en coherencia con las recomendación de la literatura especializada y lo referido por los distintos actores consultados.

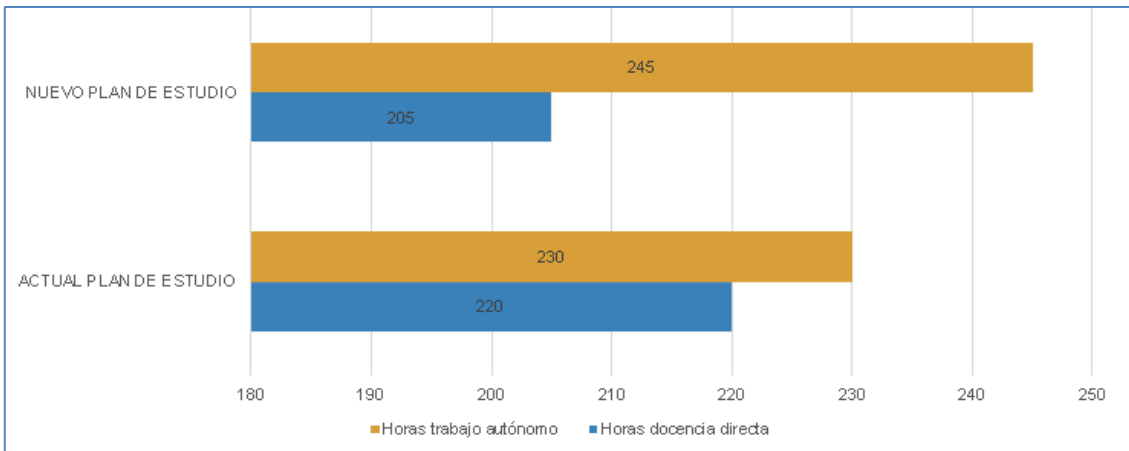


Gráfico 1: Comparación entre horas de docencia directa /trabajo autónomo entre actual y nuevo Plan de Estudio.

d. En el gráfico N°3, se puede apreciar que el nuevo plan de estudio posee una estructura menos lineal que la anterior. Presentando tres fases reconocibles; hasta el 4to semestre una distribución similar entre horas de docencia directa y autónoma, para pasar a una segunda fase en donde toman predominancia las prácticas y por ende las horas de docencia directa (la presencialidad en los centros de práctica se entiende según C.N.A. como docencia directa); para aumentar las horas de estudio autónoma en los últimos años.

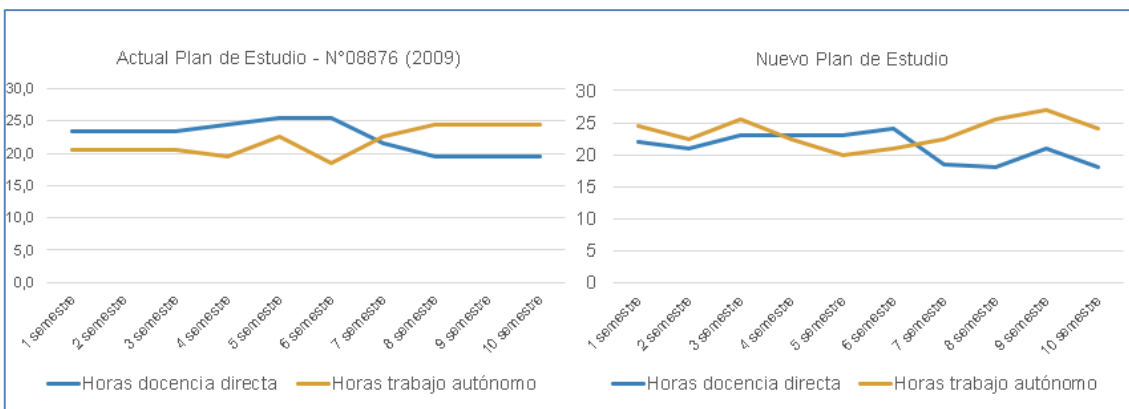


Gráfico 2: de horas de Docencia Directa v/s Trabajo Autónomo – Nuevo Plan de Estudio Trabajo Social (TSOC)

e. Finalmente, al comparar la distribución del total de horas por el tipo de actividad curricular (gráfico N° 4), se aprecia una mejor distribución entre las actividades de tipo cátedra, laboratorio o taller y práctica. Esto marca un fuerte cambio con el anterior plan de e estudio que consideraba una gran cantidad de horas de formación catedrática.

Longitudinalmente, se evidencia una evolución desde los primeros años en donde predominan las actividades de tipo cátedra y talleres, para ir progresivamente avanzando a las de tipo práctica, que hegemonizan la cargar prácticamente durante

los dos últimos años de formación. Esto nuevamente va en sintonía de lo recomendado tanto por la literatura especializada como las orientaciones institucionales a nivel nacional como universitaria.

## **CONCLUSIONES**

Al observar lo expuesto, es posible realizar algunas consideraciones finales.

En primera instancia, la importancia de recuperar los saberes y conocimientos de los integrantes de la comunidad, en este caso, la comunidad educativa de una institución de educación superior para construir, dentro de ciertos marcos regulatorios institucionales, un proceso académico integrador y que se fragüe en la formación profesional de Trabajadoras Sociales preparados para las contingencias sociales y culturales actualizadas a nivel local, nacional e internacional.

En segundo término, por otra parte, evidenciar que es posible realizar cambios curriculares con determinadas implicancias en la transformación social, resultó un desafío complejo que realizable, hecho que queda bastante bien plasmado en lo expuesto.

Finalmente, dentro de los desafíos que se desprenden del trabajo realizado, queda observar y evaluar de manera rigurosa lo que sucederá en el transcurso del desarrollo del presente plan de estudios, para establecer mejoras y críticas reflexivas respecto a este trabajo y, de igual forma, comprender y evaluar el actuar de los estudiantes formados bajo este ejercicio académico, estar al tanto del impacto que ha podido tener este proceso innovador elaborado al servicio de profesionales capaces de entender, intervenir y transformar las realidades sociales en los que les corresponde desenvolverse.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Aguayo, Cecilia: "Profesión y profesionalización: Hacia una perspectiva ética e las competencias". Revista Cuadernos de Trabajo Social N°3, Agosto de 2006. Universidad Tecnológica Metropolitana.

Aylwin, Nidia; Rodríguez, Virginia (1971): "Qué es el Trabajo Social en la actual perspectiva histórica chilena". En Revista de Trabajo Social N°2, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Aylwin, Nidia; Jiménez, Mónica; Quesada, Margarita (2000): "Un enfoque operativo de la metodología del Trabajo Social." 2º edición. Buenos Aires, Editorial Humanitas.

Carballeda, Alfredo (2002): "La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales". Buenos Aires, Paidós.

- División Académica (2012): "Proyecto educativo de la Universidad de Valparaíso". Vicerrectoría Académica, Universidad de Valparaíso.
- Duarte, Cory (2014): "LA formación en derechos humanos como parte del proyecto ético político del Trabajo Social". Revista Servicio Social & Sociedad N° 119, Sao Paulo.
- Escuela de Trabajo Social Universidad de Valparaíso. Plan de Desarrollo Estratégico 2015-2019
- Escuela de Trabajo Social Universidad de Valparaíso. (2017). Acuerdo de Acreditación N° 534. Agencia Acreditadora de Chile.
- Escuela de Trabajo Social Universidad de Valparaíso. (2017) Informe Proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación.
- Matus, Teresa (2005): "Propuestas contemporáneas en Trabajo Social: hacia una intervención polifónica". Buenos Aires, Espacio.
- Montenegro, Marisela (2001): "Conocimientos, agentes y articuladores. Una mirada situada a la intervención social". Revista Atenea digital n° 0.
- Muñoz, Gianinna (2014): "La intervención social interdisciplinar en Chile". Revista Intervención N°3, Universidad Alberto Hurtado.
- Rivas, Ricardo (2010): "El Trabajo Social como Tecnología Social y Disciplina". Revista Margen n° 57.
- Saavedra, Juan (2016): "Configuración discursiva en la intervención social fundada, situada y reflexiva". Revista Cuadernos de Trabajo Social, Universidad San Sebastián. Santiago de Chile.





conéctate  
FAH + cerca

# II Congreso Internacional de Currículum e Identidades Culturales

Experiencias, aperturas y emergencias  
**27 al 29** de octubre **2021**



VICERRECTORÍA DE  
PROYECCIÓN  
UNIVERSITARIA

FACULTAD DE  
ARTES Y  
HUMANIDADES

DEPARTAMENTO  
DE ESTUDIOS  
EDUCATIVOS



GRUPO DE INVESTIGACIÓN  
CURRÍCULUM E  
IDENTIDADES CULTURALES