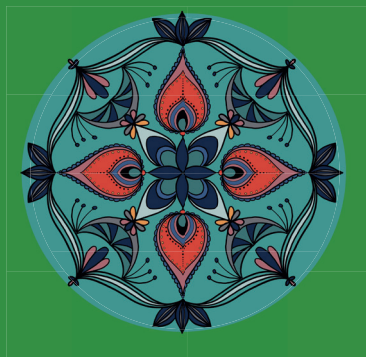




NARRATIVAS DOCENTES

Maestras y maestros
transformando palabras y territorios

Formación académica
en el contexto del aula V.1



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIDOS



NARRATIVAS DOCENTES

Maestras y maestros
transformando palabras y territorios

Formación académica
en el contexto del aula V.1



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIDOS

Gobernación de Antioquia. Secretaría de Educación. Formación académica en el contexto del aula. V.1 Medellín: Fondo Editorial Gobernación de Antioquia. Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

371.102 / G574

1-Educación 2-Investigación educativa 3-Escuelas 4-Formación académica

Primera edición: diciembre de 2021

ISBN publicación impresa: 978-958-5124-44-8

ISBN publicación electrónica: 978-958-5124-43-1

Gobernador de Antioquia

Aníbal Gaviria Correa

SERES de Desarrollo Humano Integral

Alexandra Peláez Botero

Secretario de Educación de Antioquia

Juan Correa Mejía

Subsecretario de Calidad Educativa

Juan Diego Cardona Restrepo

Subsecretaria de Planeación

Educativa

Tatiana Mora

Subsecretaria Administrativa de Educación

Luz Aída Rendón Berrio

Director Gestión de la Calidad del Servicio Educativo

Adrián Marín Echavarría

Supervisores

Yesenia Quiceno Serna

Jonier Ruíz Hoyos

Colaboradores:

Dayro León Quintero López

Natalia Duque Cardona

Coordinación Editorial

Andrea Trujillo Rendón

Corrección de estilo

Santiago Velásquez Yepes

Textos

Alba Luz García Úsuga

Alina Navarro Gil

Ana Harley Palacios Mosquera

Arnulfo de Jesús Mesa Martínez

Carlos Andrés Muñoz Melguizo

Carlos Mario Marulanda Arroyave

Claudia Patricia Ceballos Arango

Deisy Omaira Pérez Cardona

Juan David Vargas Castro

Juan Guillermo Ramírez Orozco

Julio César Restrepo

Julián Camilo Ospina Saldarriaga

Tatiana Milena Hincapié Hincapié

María Yeni Betancur Cárdenas

Sandra Milena Muñoz Pérez

María Mercedes Mosquera Hurtado

María Elizabeth Fernández Monsalve

Wbeimar Cifuentes Robledo

Yelitza Tobón Alzate

© Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación 2021

Distribución gratuita

Esta publicación es realizada con fines educativos y su distribución es gratuita. Ley 23 de 1982, artículo 32. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin autorización de los autores o los editores. Publicación realizada en el marco del Contrato Interadministrativo n° 4600012151 de 2021, que tiene por objeto: “apoyar y fortalecer la gestión académica integrada al territorio en los establecimientos educativos oficiales del departamento de Antioquia, mediante la formación de las comunidades educativas, y la elaboración de documentos orientadores”

Medellín - Colombia
2021

Contenido

Carta para los maestros y maestras que transforman palabras y territorios para la vida

Juan Correa Mejía 11 

Presentación

Juan Diego Cardona Restrepo 13 

El maestro en el contexto rural como sujeto tejedor de historias: un ejemplo de maestro

Tatiana Milena Hincapié Hincapié 15 

Contexto, acto pedagógico y pensamiento crítico, la apuesta educativa

Arnulfo de Jesús Mesa Martínez 25 

Fundamentación teórica de una metodología de enseñanza en la ruralidad apoyada en el pensamiento crítico

Juan Guillermo Ramírez Orozco 37 

La competencia digital para el uso crítico y responsable de las TIC: un estudio con estudiantes del grado cuarto de primaria

Alina Navarro Gíl 60 

Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico dentro del modelo educativo de postprimaria rural

Carlos Mario Marulanda Arroyave

80

La vinculación de las familias como factor clave en el proceso educativo: el caso de la Institución Educativa Rural El Hatillo, sede La Isaza

María Yeni Betancur Cárdenas

Sandra Milena Muñoz Pérez

95

Fortalecimiento de identidades étnicas y de género en adolescentes afrocolombianas en contextos escolares

María Mercedes Mosquera Hurtado

113

La construcción de la identidad rural juvenil: un acercamiento desde los eventos letrados de los estudiantes

María Elizabeth Fernández Monsalve

132

Las nuevas masculinidades en el currículo oculto: una oportunidad para transformar la escuela

Carlos Andrés Muñoz Melguizo

147

Somos polinizadores: una alianza fraternal para el cuidado de la naturaleza

Julio César Restrepo

159

Del cuerpo y la libertad en la escuela: un caso y una sentencia

Julián Camilo Ospina Saldarriaga

173

Una experiencia educativa bajo la figura de los signos

Juan David Vargas Castro

188

La lectura crítica como una práctica sociocultural: experiencia de investigación en educación básica secundaria

Deisy Omaira Pérez Cardona

Yelitza Tobón Alzate

199

Análisis del desarrollo del pensamiento algebraico en diferentes niveles de formación escolar a partir de la teoría de los modos de pensamiento

Wbeimar Cifuentes Robledo

222

Incorporación del sistema de geometría dinámica GeoGebra en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los ángulos y sus medidas en estudiantes de sexto grado

Ana Harley Palacios Mosquera

242

La experiencia y el manejo positivo de los conflictos

Claudia Patricia Ceballos Arango

262

Programa neuropsicológico para mejorar la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento en los procesos lectores de estudiantes de tercer grado de básica primaria

Alba Luz García Usuga

280



Carta para los maestros y maestras que transforman palabras y territorios para la vida

Maestros y maestras del Departamento de Antioquia,

En sus palabras, hoy convertidas en escritura, se reivindica el ejercicio del taller de humanización que por naturaleza le ha correspondido a la escuela. Cada sonido hecho grafo, cada gesto traducido en pensamiento, es cómplice de horas y horas de planeación, evaluación y reflexión. Sus voces puestas en esta publicación avivan los sentidos como Secretaria de Educación y dejan ver en los ejercicios formativos y de divulgación, que tienen entre sus mayores propósitos producir formas de reconocimiento, que en lo perdurable de la memoria escrita toma la forma continuada de la colección “Maestro y maestras, transformando palabras y territorios” para hacer visible aquello que por esfuerzo acontece cotidianamente, haciendo tangible lo que a veces se diluye en lo efímero del tiempo o en los lejanos recuerdos de una tarea, un logro o una fotografía.

Su escritura, maestros y maestras, permite hoy que “Unidos por la Vida” la Secretaría de Educación de la Gobernación de Antioquia, pueda presentar-

le al mundo un ejercicio minucioso, riguroso pero sobretodo amoroso sobre los sentidos y significados que configura el acto educativo en los diferentes contextos donde la práctica pedagógica se hace carne a través del verbo que acompaña el melodioso arte de hacer la clase. Agradezco esta maravillosa oportunidad, de conocerlos y darlos a conocer en el decir de una palabras que de seguro permitirán a otros maestros y maestras entender que no están solos, que puede hacerse posible, pero sobre todo, que lo que hacen expresa sin lugar a dudas el sinuoso camino andado por las formas de lo real, lo pensado y lo posible qué significa ser, hacer, saber y sentir en y a través de la escuela.

Juan Correa Mejía 
*Secretario de Educación
Gobernación de Antioquia*



Presentación

Este nuevo libro que tiene en sus manos es la continuación de un deseo que trasciende intereses particulares, es la insistencia en reafirmar que maestras y maestros son productores de conocimiento fundamental y valioso para el florecimiento y cuidado de nuestro máspreciado bien común: la educación pública del departamento.

Formación académica en el contexto del aula, es un material esencial producto de las trayectorias intelectuales de los y las docentes que día a día se pregunta, cuestionan y reflexionan su práctica pedagógica, el acontecer del aula y la relación con cada niña, niño y joven de Antioquia.

Una pequeña muestra de la riqueza y diversidad del departamento acontece en diecisiete textos que retomando la metáfora de un tejedor de historias presentan el magisterio como la posibilidad artesanal de tejer y urdir la vida. Libertad, identidad, lenguaje, cuidado, familia, ruralidad, entre muchas otras son palabras que van hilando esta publicación que sin abandonar la rigurosidad académica de los autores y autores reflexionan de manera consistente y juiciosa su propia praxis.

Deseamos que este nuevo libro siga siendo una oportunidad para el encuentro, la escucha y la juntanza, que nos permita caminar unidos y reafirmar que son ustedes maestras y maestros actores fundamentales en la transformación de los territorios del departamento.

Juan Diego Cardona Restrepo 

*Subsecretario de Calidad Educativa
Gobernación de Antioquia*



El maestro en el contexto rural como sujeto tejedor de historias: un ejemplo de maestro

Tatiana Milena Hincapié Hincapié 

*Centro Educativo Rural Platanito
sede Gabriel Ángel Gómez, municipio de Barbosa
tatianamilena@gmail.com*

RESUMEN: este texto pretende hacer una reflexión sobre la labor del maestro rural desde la investigación realizada sobre la formación del maestro rural en el programa Escuela Nueva y su relación con la calidad educativa de los estudiantes campesinos del municipio de Barbosa, Antioquia. Esta investigación, finalizada en el 2016, presentó hallazgos que mostraron una serie de situaciones propias del contexto educativo rural y que, además, visualizaron la necesidad de formar maestros profesionales para el contexto educativo de las comunidades campesinas; profesionales que aporten al desarrollo social y educativo con procesos de calidad. Finalmente, se presenta un reconocimiento a la labor docente en este contexto, resaltando las dificultades que allí se presentan, pero, sobre todo, la manera como un ejemplo de maestro puede su-

perar cualquier situación y dar lo mejor de sí para el desarrollo de su comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: educación rural, comunidad campesina, maestro, contexto rural, escuela.

A pesar de las dificultades que se presentan en la educación rural colombiana, es posible ser un ejemplo de maestro; todo se logra con esfuerzo, compromiso y dedicación; además, las comunidades campesinas siempre lo agradecen y trabajan conjuntamente para lograr las metas que se proponen.

Optar por el camino de la educación como una decisión personal y profesional significa recorrer infinidad de senderos y revivir múltiples experiencias que cada día resignifican la labor del maestro en Colombia, pues este debe pensarse como sujeto político que habita un territorio determinado.

Reconocer esta labor educativa como una elección de vida implica, para el maestro, prepararse para la cotidianidad de la escuela: las clases, las tertulias, los gritos, las risas, las carreras en los pasillos, entre otras experiencias propias de este lugar. Sin embargo, ninguna de las clases recibidas en la formación de pregrado le preparan para dichas experiencias, pues estas son espontáneas y propias de cada lugar de clase. Es aquí, entonces, donde vale la pena profundizar un poco sobre las características propias de la educación rural en Colombia en el contexto de la escuela.

Sin duda es complejo entrar en el mundo de la labor docente por la infinidad de situaciones que se viven diariamente —planeación, evaluación, seguimiento, proyectos obligatorios, trabajo en casa, etc.—. No obstante, es aún más complejo entender la realidad de esta labor en el contexto rural, pues implica comprender que el maestro es un sujeto tejedor de situaciones y de historias debido a su relación con el entorno que se enmarca en las necesidades de superar las adversidades del contexto campesino.

Al hablar de educación rural se pretende describir la educación que se imparte en las comunidades campesinas del país, en los lugares escolares donde el acceso se hace cada vez más difícil, ya sea por el deterioro de las vías o por la ola de violencia que cada vez se incrementa más en estos territorios. Se habla entonces aquí de *escuelas abandonadas u olvidadas por el Estado*, con estructuras físicas derrumbándose a pedazos, poco acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), falta de material didáctico y pedagógico para trabajar y con una población a la cual otras entidades del Estado —como el INDER, la casa de la cultura, la Comisaría de familia, etc.— le niegan hacer presencia en actividades de prevención y promoción. Esto sucede, generalmente, porque estas comunidades educativas están retiradas del casco urbano y las excusas de dichas entidades para no llegar hasta donde ellas se encuentran son, entre otras, la de no tener el recurso para el desplazamiento, la de la falta de tiempo del personal que allí trabaja o la del mal estado de las vías.

En este punto, y teniendo en cuenta el contexto rural, es importante abordar el concepto de Escuela desde los planteamientos teóricos de Vicky Colbert, cofundadora del Programa Escuela Nueva en Colombia; quien se refiere a Escuela Nueva como:

una pedagogía de punta que responde a las exigencias de la educación en el mundo a partir de un modelo que contempla que no todos tienen los mismos ritmos de aprendizaje. Se requiere una educación personalizada y que fomente el aprendizaje cooperativo, estimulando el trabajo en grupo y el diálogo, mas no de estar todos sentados en un salón de clases viendo la nuca del que está adelante (citado en Bustamante, 2014).

Retomando, entonces, las ideas planteadas anteriormente, se puede considerar que ser maestro rural en Colombia es un desafío constante, una lucha entre el ser y el deber ser; pues ellos se convierten en sujetos dirigidos por un sistema educativo *externo a las necesidades propias de la escuela rural* que, al mismo tiempo, están llamados a rendir cuentas por los resultados de esa escuela en un sistema educativo estandarizado, pretencioso de ser igual para todos los contextos y con un sistema de evaluación y un currículo poco contextualizados:

En lo que respecta a contenidos, por ejemplo, se constata la implantación en el medio de parámetros curriculares de vigencia nacional que tienden a expresar valores marcadamente urbanos y acaban por transformar la educación impartida en estas zonas en una versión disminuida y deformada del tipo de educación que se imparte en las ciudades (Gajardo, 2014, p. 17).

En este punto es preciso mencionar que, si bien los procesos de formación vividos en la escuela

están determinados por estas características, el maestro rural está llamado, aún más que otro, a construir escuela desde las necesidades propias de su contexto; es decir, no puede dejar de lado las características propias de la ruralidad y las necesidades específicas de esta.

Alrededor de esta premisa giran muchas situaciones educativas que cuestionan, no necesariamente de manera negativa, la función del maestro en la escuela rural, la figura del monodocente o docente multigrado, las responsabilidades administrativas que se le delegan, los tipos de relaciones que se tejen alrededor de las comunidades campesinas —con los líderes sociales, las juntas de acción comunal, el sector productivo, etc.— y una infinidad de situaciones propias de este tipo de escuela.

La necesidad de un maestro para la ruralidad

En este punto es importante hacer énfasis en la necesidad de formar maestros para el contexto educativo rural en Colombia; los centros de formación de pregrado de los futuros maestros deben tener este aspecto como una prioridad, pues es de vital importancia que ellos conozcan acerca de la especificidad del contexto educativo rural antes de enfrentarse a este. Al respecto, se pueden encontrar posturas como, por ejemplo, la de Osorio (2018, p. 85), según la cual los docentes desconocen la aplicación de la metodología flexible Escuela Nueva y, además, se muestran muy inconformes con ella, llegando incluso hasta el punto de estar en desacuerdo con ella y, finalmente, llegando cada uno a asumir su propio método de enseñanza y de-

jando ver, una vez más, cómo sus experiencias laborales se reafirman ante un contexto que requiere de una mirada más específica.

Debería ser indispensable darles a los docentes herramientas sobre lo que implica la escuela en la ruralidad y las funciones específicas del maestro en este contexto, así se evitaría que muchos de ellos renuncien a sus proyectos de vida cuando desertan de la escuela rural por la falta de experiencia o por el poco conocimiento sobre estas dinámicas escolares. Sin esta formación es muy probable que sigan existiendo maestros temerosos y poco convencidos para asumir los retos educativos de la escuela rural.

Ante esta situación —que abunda en las aulas de clase de los sectores campesinos— se encuentran maestros temerosos, individuos que muchas veces se sienten solos y «abandonados» por el Estado —al igual que sus comunidades campesinas—; profesionales que se centran solo en el quehacer académico del aula de clase, que se desconectan de la realidad de su contexto escolar y que dejan de lado u olvidan las dinámicas propias de sus comunidades campesinas, donde muchas veces la escuela no es su prioridad. Por esto, los maestros no solo están llamados a ser más conscientes de los procesos de formación para la población rural, sino también el sistema mismo, como si fuera necesario y urgente volcar la mirada hacia estos lugares, hacia la escuela rural en Colombia.

Hablar de escuela rural en Colombia en este caso específico hace referencia a la institución que comprende el trabajo multigrado o la monodocencia como estrategia política del gobierno para optimi-

zar los recursos económicos y humanos del sistema educativo, pues así lo sienten y lo viven diariamente los maestros que trabajan en este sector. Existen escuelas monodocentes con más de 30 estudiantes atendidos por un solo maestro y que, además, deben atender estudiantes de preescolar; escuelas con carencia en formación continua para este contexto, con poco material didáctico y pedagógico para apoyar los procesos del multigrado, con falta de equipos tecnológicos, con escaso material bibliográfico en sus bibliotecas escolares, con espacios en los que las otras entidades del Estado y del territorio no participan, donde los maestros se sienten solos y los estudiantes interactúan poco con el mundo exterior, donde los padres de familia no participan lo suficiente en las dinámicas escolares y donde, en general, las comunidades campesinas no se sienten identificadas como parte de un pueblo o municipio, porque las autoridades locales hacen poca presencia en este territorio campesino.

De esta manera se puede ver cómo, desde sus inicios, la educación rural en Colombia ha tenido retos, cambios y desafíos que a lo largo de los años ha sorteado en busca de mejorar, no solo la calidad en los procesos de formación académica, sino también en la necesidad de ofrecer igualdad de condiciones a todos sus integrantes; sin embargo, ha sido un propósito difícil de alcanzar pese a los aportes que cada año se hacen a partir de los procesos de investigación:

Los aportes de la academia a la educación rural han sido tímidos, en su mayoría no han trascendido los escenarios donde se gestaron, el impacto y la cobertura siguen aumentando la brecha existente entre el servicio educativo rural y el urbano, situación que limita el ejercicio del derecho a una educación de calidad para los habitantes del campo colombiano (Jaimes, 2016, p. 209).

Pero, a pesar de todas las situaciones mencionadas, también se pueden encontrar profesionales entregados a su labor, *maestros ejemplos a seguir*, personas comprometidas, dedicadas y con el propósito de mejorar, no solo los procesos escolares —en lo académico y lo pedagógico—, sino también en el desarrollo cotidiano de la escuela rural, aquella que exige un maestro más allá de su formación académica y que traspase las barreras de la escuela para hacer tejido social, el que muchas veces se convierte en la mejor herramienta para sacar adelante otros procesos propios de la escuela rural, como, por ejemplo, las hueras escolares, las salidas pedagógicas a los senderos ecológicos, los convites comunales, entre otras actividades que solo en la ruralidad toman sentido.

Hablar entonces de ejemplos de maestros permite reconocer y resaltar la labor del maestro rural, un rol que va más allá de impartir conocimientos, pues este toma significado de la relación que establece con el otro —su comunidad educativa— y con lo otro —el contexto rural—. Podría decir, entonces, que no es fácil ser un ejemplo de maestro, pues, a diferencia de otros, él dedica más tiempo a sus quehaceres de la escuela; por ejemplo: a la gestión directiva en el diseño y formulación de documentos administrativos; a la gestión financiera en la proposición y seguimientos de los recursos económicos; a la gestión académica en la planeación, no solo de una o dos áreas —ni de dos o tres grados—, sino de todas las áreas —y para seis grados—; y a la gestión comunitaria de la organización del trabajo en equipo y los convites comunales, pues de esta área de gestión depende, en un alto porcentaje, el éxito de la educación rural. Por supuesto, todo esto es posible solo si el docente se forma como

un maestro ejemplar en los ciclos complementarios y en los pregrados.

Serían muchas las cualidades que se le pueden otorgar a los ejemplos de maestros, muchos de ellos batallan los contextos más adversos de la educación, son solitarios y muchas veces se les estigmatiza dentro de su mismo gremio; pocas veces se les reconoce la labor que realizan en sus comunidades campesinas, pero lo más complejo aún es que, además de las condiciones anteriores, se siguen graduando maestros sin siquiera tener un acercamiento a conceptos como educación rural en Colombia, *metodologías flexibles, escuela nueva, postprimaria, multigrado o monodocencia* (Hincapié & Taborda, 2016). Parece que se trata de una lucha de poderes entre los departamentos de las facultades de educación de las universidades, donde muchas veces prevalecen los intereses particulares sobre las necesidades comunes de la formación de maestros para el contexto educativo colombiano. Por esto, se hace necesario reconocer la labor del docente rural en Colombia como un ejemplo de maestro: por lo que hace, por lo que brinda a su institución y por lo que proyecta a la comunidad que educa y que impacta con su accionar profesional.

Bibliografía

Bustamante, N. (2014). La colombiana del «Nobel» de educación. Con un modelo pedagógico para niños del campo, Vicky Colbert ha llegado a todo el mundo. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13355283>

Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), pp. 15–27. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3099>

Hincapié, T. & Taborda, S. (2016). La formación del maestro rural en el Programa Escuela Nueva y su relación con la calidad educativa de los estudiantes campesinos del municipio de Barbosa Antioquia [tesis de maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Jaimes, N. (2016). La participación infantil en la educación rural: el caso de la Escuela Nueva [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58141>

Osorio, A. (2018). Escuela Nueva y desarrollo rural: una mirada pedagógica a una cualidad de la educación [tesis de maestría]. Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2119>



Contexto, acto pedagógico y pensamiento crítico, la apuesta educativa

Arnulfo de Jesús Mesa Martínez

*Institución Educativa San Luis, municipio de Yarumal
arnulfomesa.am@gmail.com*

RESUMEN: este ejercicio de escritura tiene como fundamento el de promover un pensamiento crítico entre los docentes, para que el ejercicio político de estos, además de activo, sea el de sujetos que transforman la realidad desde su rol protagónico; todo esto, por supuesto, desde la construcción, por parte del docente, de un discurso incluyente, suscitador, conciliador, esperanzador, pero también contestatario frente a las desigualdades que se han incrustado por siglos en América Latina. De esta manera, busco relacionar la labor docente con las prácticas hegemónicas que se han insertado en la praxis pedagógica; esto obedece, en muchas ocasiones, a los discursos que hemos recibido en nuestros centros de estudio, pero, en otras ocasiones, a la falta de criticidad en la construcción de sujetos; la apuesta, como lo indico en el título, es por un maestro en condiciones de develar la injus-

ticia y el odio camuflados en la postura miope del discurso del bienestar y la productividad.

PALABRAS CLAVE: pensamiento crítico, acto pedagógico, utopía, escuela, América Latina.

América Latina, un lugar mágico, lleno de vida, de esperanza, lleno de utopías, pero también de oportunidades. La contradicción que encontramos hoy en nuestros territorios es el fruto de nuestras luchas, de nuestras reivindicaciones, pero también de las dificultades sociales, económicas y políticas que durante mucho tiempo hemos tenido como sociedad y, por supuesto, no puedo dejar de lado la indiferencia de una parte de la población. Y es que la población ha recibido durante mucho tiempo una serie de estrategias colonizadoras y hegemónicas que van en detrimento del pensar de manera crítica y libre frente a su condición de sujeto en un territorio determinado.

A lo largo de los años, en nuestra América se han desarrollado toda clase de manifestaciones donde lo distinto es exterminado de cualquier manera, lamentablemente sin importar las consecuencias en la construcción de identidad que esto trae. Como lo manifiesta Han en su texto *La expulsión de lo distinto* (2017), «lo igual se hace pasar por crecimiento, se hace pensar que la homogeneidad es el camino al éxito y a sistemas productivos, con el tiempo se comienza a develar el verdadero sentido de lo igual con elementos destructivos».

Inicia entonces un gran reto para las instituciones educativas y los docentes en relación con la manera en la que se debe «habitar la escuela» y las relaciones que se dan en ella (Muñoz, 2017); no puede ser que hoy todavía existan en boca de los docentes discursos homofóbicos, hegemónicos, de odio, cuando la realidad actual nos debe enfocar hacia el camino de la compasión, de la tolerancia y el respeto por el otro (Mélich, 2013). Cuando hablo de la compasión, me refiero a la oportunidad que nos damos de ponernos en el lugar del otro; esto significa que tenemos el valor de sentir los abismos, pero también las oportunidades que nos entrega la otredad.

De esta manera, la escuela tiene un papel fundamental al momento de generar estrategias al interior de ella, las cuales promuevan lazos de comunicación y respeto por la diferencia; estrategias que posibiliten la vindicación de derechos para nuestros territorios y sus sujetos permitiendo identificar el silencio y el sesgo en los narradores de nuestra historia; una historia que se construyó de la mano de los negros, de los indígenas, de los criollos, mestizos, zambos, mulatos con sangre y pólvora y también con machetes opacados por el polvorín que fue, es y seguirá siendo nuestra tierra si no damos el paso para reconocer y proteger lo distinto.

La apuesta desde la escuela debe ser la de empezar a derribar barreras de discriminación; comenzar la tarea de nuevas narraciones, donde se propicien espacios en los cuales aparezcan nuevos personajes, los cuales contribuyan con la construcción de nuevos discursos desde la oportunidad, la

descolonización, la esperanza y la lucha. Para esto, es fundamental el ejercicio de reflexionar sobre la escuela mediante acciones y propuestas pedagógicas como la de erradicar lo igual y proteger lo distinto, promover la justicia curricular y el derecho a una educación dignificadora, y concebir la educación como heredera del buen vivir.

El docente como dinamizador del proceso social

El docente, hoy en día, debe ser un sujeto crítico, un actor político y, sobre todo, debe sentir su profesión. Hoy nos asiste una gran responsabilidad frente a la sociedad y a los sujetos que llegan a nuestras aulas de clase. No podemos seguir permitiendo que se sigan generando prácticas pedagógicas discriminatorias, hegemónicas, colonizadoras en nuestras instituciones educativas; hoy somos nosotros, los docentes, los llamados a hacer esas revoluciones al interior de nuestras familias, de nuestros lugares de trabajo y, por supuesto, de nuestra sociedad. Hoy nos asiste la responsabilidad de desenmascarar esas prácticas pedagógicas y a aquellos sujetos que las edifican desde la barbarie de la discriminación y el segregacionismo.

Cuando el docente controvierte la realidad y, a su vez, involucra a sus estudiantes mediante la reflexión, está allanando el camino de sujetos críticos frente a la problemática que tiene en su territorio; comienza a construir sueños, anhelos y utopías de cómo se debe preparar el sujeto para dar respuesta a las controversias de este mundo globalizado. El llamado es a generar esas rupturas epistémicas, las cuales han estado ancladas du-

rante mucho tiempo en la escuela y en los sujetos que intervienen en ella.

Somos todos los sujetos que intervenimos en la escuela los llamados a generar nuevos escenarios al interior de ella, escenarios que nos permitan «habitar la escuela» (Muñoz, 2017) de manera diferente, constantemente innovando y, a su vez, reflexionando sobre nuestras acciones pedagógicas; generando controversias, generando preguntas, pero con respuestas que nos lleven a reflexionar sobre las posibilidades y las oportunidades en las que pueda participar el otro sujeto.

Erradicar lo igual, proteger lo distinto

La violencia que trae la globalización se traduce en elementos donde todo es intercambiable, com-prable e igual. Hoy el mundo globalizado busca que lo homogéneo permanezca en el sentir de la humanidad; esto se traduce en relaciones donde se busca erradicar el dolor y lo distinto. Por el contrario, considero que al desaparecer el dolor se crea el imaginario de que todo está bien; aparecen las personas en las redes sociales con los *Me gusta* que, aparentemente, dan a entender que no sufren, que nada les duele, que todo está bien.

Al erradicar lo igual y proteger lo distinto desde la escuela estamos generando transformaciones en la construcción de conocimiento; esta construcción se da al reconocer la relación siempre viva entre la causa y el efecto. Enseñar desde la apertura del pensamiento nos permite abandonar el miedo al futuro, abandonar la xenofobia y la sociedad del odio. La relación entre causa y efecto nos permite

reconocer el porqué de las cosas y no quedarnos con la conclusión trivial de que las cosas son así y deben ser así. En la actualidad estamos inmersos en un mar de información. Para superar esta situación debemos tener la claridad de una escuela crítica con ella misma, debemos pensar que se está construyendo en ella constantemente, que esta está constituida por personas distintas, con mecanismos de colectivización y transformación que la enriquecen, la dinamizan y la promueven.

Una escuela donde se promueve el valor de lo distinto es una escuela crítica y reflexiva, la cual constantemente permite el encuentro con el otro.

Justicia curricular

Hablar de justicia curricular significa hablar de paz, hablar de lucha, de transformación, de encuentros y desencuentros; hablar de justicia curricular es hablar de dignidad en el tiempo, en el trabajo cooperativo, en el encuentro con el otro dentro del salón de clases; hablar de justicia curricular es, en fin, buscar una escuela generadora de dudas e intrigas académicas, una escuela provocadora de esperanza y sueños.

Hoy, con dolor, debo manifestar que, en algunas de nuestras instituciones, esos sueños son rotos por un proceso pedagógico que expulsa lo distinto, por relaciones estériles y frías entre estudiantes y docentes.

Pero también debo manifestar, y lo hago con mucha esperanza, que existen maestros valientes que, a diario, tejen la colectividad en la escuela con

una educación para todos desde el respeto, la justicia, la dignidad y el encuentro con el otro. Nuestro reto debe ser el de rescatar a esas instituciones de la parálisis en la cual se encuentran y sacar de ellas las prácticas discriminatorias que tienen incrustadas. Solo si movilizamos al interior de estas instituciones prácticas en las que se rescate la esencia del ser lograremos dinámicas incluyentes, participativas, sociales, transformadoras.

Es así como, de a poco, debemos erradicar de nuestras aulas e instituciones el velo colonizador, un velo, en muchos casos, atado con desesperanza y sentimientos de pobreza. El nudo que lo ata cada día se hace más fuerte si nosotros contribuimos con esas prácticas excluyentes y controversiales, de a poco lo vamos soltando si en nuestras aulas impregnamos amor, pedagogía, pensamiento crítico, compasión.

El derecho a una educación dignificadora

Uno de los grandes regalos que a diario nos entregan nuestros estudiantes son sus sonrisas. Estos niños y jóvenes que probablemente en sus hogares tienen miles de dificultades económicas o socioemocionales nunca pierden esa sonrisa, siempre está presente y fijada en su rostro como una bella expresión muy a pesar de la situación que viven. Esta es una gran enseñanza para muchos de nosotros que vemos como en ocasiones somos derrotados por la desesperanza y las dificultades que se tienen en la vida diaria.

Nuestro papel desde la escuela es generar espacios, proyectos educativos, estrategias peda-

gógicas en las que estos niños y jóvenes sean el eje transversal en el proceso formativo. Aparentemente, no pareciera difícil la construcción teórica de estas estrategias, lo crucial aquí es trascender epistemológicamente en acciones como docentes; debemos dejar de lado esas circunstancias en las cuales fuimos formados bajo *autoridad y obediencia*, para pasar a escenarios donde todos sean reconocidos como sujetos críticos de su historia y participantes activos de la realidad social, cultural y política de su contexto, de su región, de su nación, de su territorio.

Nosotros, como docentes, tenemos el gran reto de educar dignamente para que nuestros niños y jóvenes sean felices, para que tengan acceso a una educación que los engrandezca como seres humanos, una educación que les permita, desde la diferencia, participar en todos los escenarios sin ningún tipo de discriminación por su condición social, cultural, económica o política. Para lograr esto, nuestro papel es el de erradicar de nuestros espacios formativos conceptos y acciones nocivas para las sociedades que han sido discriminadas por siglos; históricamente nos enseñaron que lo blanco, lo bueno, lo europeo, lo alto, la riqueza son condiciones innatas para el éxito.

Una educación para el buen vivir

Durante siglos fuimos educados con conceptos y estructuras de inferioridad y discriminación tales como el de *colonización, conquista, poder de los blancos*. La construcción del conocimiento ha sido una práctica en la que solo han participado unos pocos. Se nos enseñó que la riqueza de América

está en sus suelos y ríos y pocas veces se miró al sujeto que la habita como partícipe social de ella. Nuestra tierra es rica en recursos, pero nos hemos dado cuenta de que también puede ser estéril. Lo que encontramos acá son categorías ideológicas que van en detrimento de una América llena de esperanza.

Son nuestros antepasados los que nos han enseñado el valor de la tierra como proceso de reconocimiento de sujetos libres, con pensamientos claros, frente a la vida, el territorio, la comunidad, el respeto, el amor por el otro y por la naturaleza; es hacia esta meta hacia donde debemos conducir el proceso formativo, un proceso que reconozca toda la riqueza de nuestro contexto pero que, a su vez, nos enseñe a convivir en tranquilidad y con respeto por la esencia de los espacios.

Educar con un alto grado de conciencia frente a la vida y todo lo que esta representa para nuestra sociedad, pensar en una sociedad disruptiva, estas deberían ser nuestras metas.

Telón

Para finalizar, quiero imaginar la escuela y su futuro con una gran transformación, que la escuela permita construir una sociedad disruptiva, lo cual significa pensar en una sociedad inacabada. Esta sociedad disruptiva nos brinda la oportunidad de construir un sujeto crítico, el cual interviene en ella; nos permite, por supuesto, identificar un sujeto activo en la construcción de realidades, con una idea clara de lo político, la cual le permite partici-

par de esta esfera respondiendo a los interrogantes *para qué y por qué* educar.

Hoy, más que nunca y de cara a una nueva realidad social producto de una pandemia, debemos estar preparados como sociedad y como docentes frente a los nuevos conocimientos que constantemente están llegando; debemos romper el paradigma que nos muestra al sujeto como un elemento aislado de su territorio; debemos relacionar a este sujeto con lo crítico, con su historia, con lo social, con esa condición de ser arrojado y no entregado a las circunstancias de su espacio. Desde lo social, lo que hoy está sucediendo es el rompimiento de una serie de paradigmas educativos, los cuales nos permiten confrontar la realidad y todo lo que sucede en ella con una nueva manera de asumir el rol del docente. Ahora bien, *¿cuál debe ser el papel del docente en la actualidad?*

El docente es clave y debe centrar su discurso en la transformación social que hoy se vive y en la cual debe intervenir desde su rol protagónico. Si bien es cierto que en el proceso educativo debe haber una relación bidireccional entre estudiante y docente, es el maestro quien debe promover, al interior de sus contextos, elementos que permitan que estas sociedades sean mucho más justas frente a las desigualdades sociales: educar para que sus estudiantes sean mejores ciudadanos, responsables con el papel que desempeñan en el mundo que habitan.

El docente también debe ser flexible frente a las circunstancias en las que se encuentra —aunque esta flexibilidad no puede ser entendida como *ductilidad*—. No se podría pensar en un docente

aislado de su contexto, sin una posición política y sin amor por su labor; el docente que reflexiona su práctica pedagógica es consciente de su papel en la transformación social; es líder, promueve el cambio sin ningún tipo de temor y todo esto lo hace solo con su convicción, con su preparación intelectual, con su conocimiento epistemológico y con su conocimiento del territorio.

Para concluir, es cierto que en los países de Latinoamérica se han desarrollado avances en los procesos formativos de los docentes; queda demostrado, no obstante, que esta cualificación docente no es suficiente ni es sinónimo de mejora de las prácticas educativas, tampoco es sinónimo de escenarios reflexivos al respecto. Lamentablemente, hoy encontramos, en algunos contextos, prácticas que dan cuenta de una educación dogmática, una educación que busca llenar de contenido a los estudiantes sin ninguna posibilidad de conciencia del conocimiento por parte de estos: «el alumno no debe ser llenado por el educador, sino desafiado por él» (Freire, 2012). De esta manera, transformamos desde el sentir, desde la pasión, desde la convicción.

Por mucho tiempo, la educación tradicional nos hizo creer que la disciplina del silencio, del cuerpo dócil eran parte fundamental del proceso educativo; hoy, la nueva realidad refuta estos conceptos. Personalmente espero que, al encontrarnos de nuevo en la escuela, muchas prácticas tradicionales sean evaluadas de manera crítica. Se trata, entonces, de dar el paso hacia la educación transformadora; una educación que prepare al sujeto para la resolución de conflictos que se dan en

la cotidianidad; una educación que nos prepare para entender las dinámicas sociales y la participación como sujetos de transformación social; una educación que le brinde al sujeto la oportunidad de reflexionarse constantemente en su esencia como ser humano.

Bibliografía

Freire, P. (2012). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.

Han, B. C. (2017). La expulsión de lo distinto. Barcelona: Herder.

Mélich, J. C. (2013). Ética de la compasión. Barcelona: Herder.

Muñoz, C. C. (2017). Habitar la escuela: narrando y reflexionando. Habitar, des/habitar, re-significar y transformar las escuelas. Chile: Nueva Miranda.



Fundamentación teórica de una metodología de enseñanza en la ruralidad apoyada en el pensamiento crítico

Juan Guillermo Ramírez Orozco

*Centro Educativo Rural Los Limones, municipio de Cocorná
cerloslimones@gmail.com*

RESUMEN: una educación emergente en América Latina exige un modelo formativo que se centre en la libertad y en el pensamiento crítico, este último entendido como una opción fundamental del ser humano para emanciparse de las estructuras de la opresión. Es así como este trabajo tiene por objetivo fundamentar una metodología de enseñanza en la ruralidad colombiana apoyada en el pensamiento crítico que pueda servir de apoyo teórico a una propuesta de investigación doctoral —«Modelo didáctico basado en pedagogías activas para la enseñanza de las matemáticas a través de la meteorología»—. Para alcanzar dicho objetivo, se utilizó como técnica de trabajo el mapeo conceptual y la posterior revisión de la literatura. Se logró identificar una hegemonía de la opresión presente

en los pueblos latinoamericanos, la necesidad de reconocer una antropología totalizante e integradora de las dimensiones del hombre, la validez del conocimiento tradicional y la necesidad de instaurar procesos de aprendizajes a través de técnicas activas como puede ser, en este caso, la del aprendizaje basado en problemas como potencializador de procesos investigativos y emancipadores.

PALABRAS CLAVE: hegemonía, opresión, existencia, pensamiento crítico, aprendizaje basado en problemas, lógica, antropología.

Introducción

La pedagogía emergente en América Latina hace un reclamo a las condiciones de opresión en las cuáles se encuentra sumido el alienado. La educación tiene un papel fundamental en el proceso de fortalecimiento de la autonomía y de formación para la vivencia de la solidaridad, aspectos que posibilitarán la auténtica existencia, más allá de la racionalidad desenfocada de otras dimensiones no menos importantes en el ser humano.

Por esto se hace necesario responder a preguntas sobre las bases teóricas en que se debe construir una metodología de enseñanza en Latinoamérica para que esta sea pertinente y no se convierta en un simple acto de extrapolar los modelos de occidente sin un análisis de las condiciones particulares de nuestra idiosincrasia histórica.

En sí, se fundamenta una hipótesis central de trabajo que se describe a continuación: la pedago-

gía en américa latina debe posibilitar el desarrollo de competencias que permitan el aprendizaje a través del descubrimiento de los contextos de vida de cada estudiante y así poder realizar acciones pertinentes en la transformación de los entornos donde la educación debe realizar su labor emancipadora.

Materiales y métodos

La investigación con carácter descriptivo, enfocada en el análisis cualitativo, utiliza la técnica del mapeo y la revisión de literatura para la construcción de los elementos de un marco teórico y de una metodología contextualizada.

La investigación se desarrollará en el Centro Educativo Rural (CER) Los Limones, ubicado en el Municipio de Cocorná, que funciona bajo la metodología de Escuela Nueva con monodocente. Este centro se encuentra estructuralmente unido al CER Pailania, como la sede principal. El CER Los Limones atiende a la población estudiantil de cuatro veredas en las cuáles no hay escuelas por el reducido número de estudiantes; las veredas son: La Paila, Los Limones, La Cima y Majagual, y se encuentran en un rango de nueve kilómetros de distancia.

Resultados

La hegemonía de la opresión

La hegemonía de pensamientos dominantes a nivel económico, político, religioso que fortalecen un vasto capitalismo, no solo ha permitido el ocultamiento de aquellos que son considerados en la

estructura social como inferiores, sino que ha posibilitado su negación como sujetos de derecho de decisión de forma autónoma. Es el mercado económico quien decide por ellos, negando la propia identidad para reconocer esta solo en el hecho de adquirir productos como forma de hacer a todos los seres humanos iguales. El lenguaje neoliberal fortalece acciones y condiciones de miseria como son la necesidad del desempleo, de la pobreza, de la desigualdad como si fueran el presente y el futuro, y formas fatalistas y mecánicas de comprender la historia y el continuo desenvolvimiento de esta como una flecha con un destino único a lo que falsamente se le llama progreso (Benjamín, 1940).

Con este hecho de tradición cultural y de fortalecimiento de una sociedad de dominio absoluto del género masculino no solo se hace opresión a la mujer, sino que se muestra cómo a través de supuestos religiosos se fortalece un pensamiento predominante, el cual permite la discriminación, el rechazo de aquellos que la sociedad llama *los sin voz*, y que, por más que luchen los llamados movimientos pseudo-liberacionistas, no pasan de ser imposición de grandes potencias neoliberales.

De esta manera, surge el sueño posible no como una idealización ingenua, sino que, justamente, surge de la reflexión crítica sobre las condiciones sociales de opresión, cuya percepción no se vuelve determinista, sino que comprende la realidad como algo mutable a partir de la participación de los sujetos que la constituyen y son igualmente constituidos por ella. De este modo, incursionar en la lucha por los sueños posibles implica asumir un doble compromiso: por un lado, denunciar la reali-

dad excluyente y anunciar posibilidades de democratización; y, por otro, crear las condiciones sociales que permitan concretar esas posibilidades.

En esta posición, el oprimido no es un sujeto que ocupe una posición discursiva desde la que pueda hablar o responder, es el espacio en blanco entre las palabras, aunque el que se le silencie no significa que no exista, simplemente está como un ser inmutable, preso de los degradantes neoliberales como las adicciones o el mercado sexual, o inmerso en las condiciones de miseria que sufren grandes porciones de población rural carentes de las necesidades básicas. Desde el discurso es complejo fortalecer un empoderamiento de las clases que la sociedad llama minorías o el papel de la mujer en medio de una sociedad que se gloria en mostrarla como un bien comercial, como un objeto de deleite económico. Ese modelo totalizante ha querido acoger todas las esferas sociales, creando mayores brechas de desigualdad entre la riqueza y la pobreza, la educación y la ignorancia, la tecnología y el abandono; convirtiendo estas dualidades en paradigmas en los que se debe mover el pensamiento humano. Con lo anterior es importante resaltar las palabras de Zemelman (2011), quien invita a involucrar al sujeto en su propio proceso histórico, no solo desde el lenguaje, sino en la acción:

La incorporación del sujeto a su propio discurso supone no reemplazarlo por un predicado en el que deja de ser real para ser solamente gramatical. Parte de esa tradición del pensamiento, teñida por el «inmaterialismo platónico y por el trascendentalismo judeo-cristiano», dificulta que se «pueda ser convincentemente purgado de su

registro metafísico» (Steiner, 1999, 22). El desafío radica en recuperar el lugar del hombre, lo insondable del hombre como hombre, de forma que pueda estar en «las altas cumbres ocupadas ilícitamente —según Heidegger— por la onto-teología y la metafísica» (ídem, 23).

Es así como hoy por hoy se perciben algunos modelos que buscan un nuevo orden social; por ejemplo, el modelo del *buen vivir* que, como una metáfora, recupera el sentido del mundo de la vida y lo hace paradigma; es más, lo hace algo por lo que tenemos que trabajar y demandar, no un elemento alcanzado y vigente. Es probable que, por esa condición de metáfora, no tengamos acepciones comunes ni suficientemente claras del significado y las dimensiones de este modelo. El paradigma del *buen vivir* cuestiona y confronta el concepto de *desarrollo* que hasta ahora hemos asumido, cuestiona la existencia de un Estado en retirada que por pequeño resultaba casi inexistente, un Estado que quería y no podía —o que, quizás, ni quería, ni podía—. Cuestiona también a la sociedad, cuyas referencias de vida son el consumo, la sobrevivencia individual, la acumulación, el tener éxito individual por encima de todo (Acurio, 2012).

Este nuevo paradigma reclama, no la elaboración de valores diferentes, sino la recuperación y potencialización de los que han existido en las culturas ancestrales, como son la *cooperación*, *el trabajo en equipo*, *la solidaridad*; reclama también que se fortalezcan las economías emergentes como respuestas a la economía capitalista y comunista que han descentrado al ser humano como eje del progreso generando visiones inadecuadas del ser

humano como son el falso determinismo, o la esclavitud a sus conductas como respuesta a estímulos, el afán desenfrenado de conquistar el universo a través de una ciencia sin humanidad, o la opresión por sistemas políticos alienantes como se viven en algunos países.

El concepto de *oprimido* se refiere específicamente a los grupos despreciados y sin voz, sin organización; a los grupos solo vistos para legitimar en la mayoría de los casos políticas que ofrecen bienestar solo en el instante; ellos son el proletariado, las mujeres, los campesinos, aquellos que pertenecen a grupos tribales, las poblaciones estigmatizadas sexualmente y, en términos de la democracia actual, los que han podido, pueden y podrán ejercer el derecho al voto.

Esta separación de clases está marcada por la cúspide de una ciencia moderna que comenzó por negar la legitimidad de otras formas de diálogo con la naturaleza (Santos, 2009), tales como el sentido común, la magia y la alquimia, el mito como formas de caracterizar de nuestras poblaciones agrarias; una ciencia que llegó incluso a negar a la misma naturaleza al desconocer su complejidad por suponer que estaría regida por un pequeño número de leyes simples e inmutables, negación que, a su vez, posibilitó el auge de lo que se llamó la *revolución verde* que, poniendo el desarrollo científico al servicio del consumismo, llevó a la sobreexplotación del campo, a la introducción de técnicas de aceleración de crecimiento, de aumento de producción, al atiborrado de una ciencia exógena con el afán de vender químicos y generar mayor opresión en los sistemas productivos rurales. En otras palabras, se

redujo la ciencia a leyes simples negando las mismas *Ciencias del Espíritu*, difíciles de acomodar a esta lógica reduccionista (Gadamer, 1977)

Para superar esta situación compleja que agudiza la crisis del oprimido, hoy estamos entrando en un nuevo ideario, está emergiendo una nueva forma de comunicación dialogal con la totalidad de los seres y sus relaciones.

Por supuesto, sigue existiendo el paradigma clásico de las ciencias con sus famosos dualismos —como la división del mundo entre material y espiritual, la separación entre naturaleza y cultura, entre ser humano y mundo, entre razón y emoción, femenino y masculino, Dios y mundo— y la llamada atomización de los saberes científicos.

El nuevo paradigma, por su parte, se centra en el diálogo, en el ser humano, en el empoderamiento de lo bueno, en la resignificación del mito, en el descubrimiento de nuestro patrimonio de biodiversidad, en la exaltación de la mezcla de los pueblos, en el respeto por las tradiciones, en entender las dinámicas de los pueblos rurales para posibilitar un auténtico desarrollo integral rural.

Antropología latinoamericana

Leonardo Boff, en 2011, describe algunos elementos fundamentales para entender al ser humano en el texto *La tierra: grito de la tierra, grito de los pobres*:

Una nueva concepción que entiende al ser humano como la totalidad que no solo lo asimila como dependiente del logos (razón) sino que también lo comprende como el eros (vida y pasión), el pathos (afectividad y sensibilidad) y el daimon

(la voz interior de la naturaleza). En este sentido, la razón no es ni el primero ni el último momento de la existencia. Nosotros somos también afectividad (pathos), deseo (eros), pasión, enternecimiento, comunicación y atención a la voz de la naturaleza que habla en nosotros (daimon). Conocer no es solo una forma de dominar la realidad. Conocer es entrar en comunión con las cosas, es entender las fuerzas naturales, la comunicación de vida existente entre todos los organismos (p.49).

Erróneamente, con la reducción a una sola dimensión como es la racionalidad, se desencarna el cuerpo, el espíritu —con una máxima: *si pienso, existo; si razono, soy humano*—, cuando la misma experiencia muestra que hay lógicas que se escapan a la razón como es el amor, la mística, la encarnación con la naturaleza, la conciencia de reconocer lo que perjudica y hace bien, el valor invaluable de lo que está más allá del espejo de cemento o de lo que erróneamente se llama *progreso*. Desde esta perspectiva, entra en juego el *Bildung* con su modelo totalizador del hombre, el cual pone a dialogar a la razón, el corazón, la intuición y los sentidos (Kosselleck, 2012).

La forma en que puede expresarse quien está en condición de oprimido consiste en seguir negando su corporeidad, la cual está ligada a unas condiciones de vida indigna, pues se encuentra sometida a la caridad de sistemas dominantes, entendiendo estos como modelos capitalistas que reducen la ciencia a un hecho neto con finalidad de uso y de generación de lucro, nunca como un beneficio auténtico para el ser humano.

Por lo tanto, en la actualidad, al introducir el término *complejidad*, este exige otro tipo de racionalidad y de ciencia. La ciencia clásica se orientaba por el paradigma de la reducción y de la simplifi-

cación, de la demarcación de campos del saber, de un único método demostrable a través de la experimentación; en síntesis, se arrancaba el fenómeno de su ecosistema para analizarlo en sí mismo, o se creaban ambientes simulados en los cuáles se pudiera controlar cualquier situación para hacer más confiable la ciencia.

Desde esta perspectiva el oprimido se mueve en una doble condición de separación entre el valor de cambio y el valor de uso, pues su existencia se determina como un bien del sistema, y tiene validez en cuanto proporcione suficiente fuerza de uso, ejemplo de lo cual es la esclavitud laboral, la mercantilización de la sexualidad y el consumo de drogas, entre otros fenómenos. Por consiguiente, la flecha del tiempo marca todas las direcciones y sistemas, dándoles el carácter de irreversibilidad. Estos indicadores están presentes en cada partícula y en cada campo de fuerza por muy elementales que sean.

La opresión no puede ser comprendida sin una referencia a su historia relacional y a su transcurso temporal. Es a través del conjunto de interacciones humanas que se evidencia la opresión: cuando se educa para continuar la enajenación, para mantener el sometimiento, ya no tanto entre antiguas relaciones de esclavo-amo, sino entre las modernas relaciones sociedad-maestro-estudiante, sistema social-educando-operario.

Una antropología latinoamericana, debe posibilitar la superación de la falsa creencia determinista de agudeza de las situaciones desfavorables que se pueden vivir, para generar la perspectiva de una sociedad regida por principios de solidari-

dad, de un ser que, así como es lógico en sus pensamientos, también ama y tiene conciencia de la importancia de la naturaleza y su cuidado para la realización de un proyecto de felicidad, tal como lo explica Zemelman (2010) cuando, al hablar del sujeto, afirma:

De ahí que haya que enfocar al sujeto desde sus límites, pero sin reducirlo a sus determinaciones históricas; en consecuencia, pensar los límites de los conceptos en forma de transgredirlos para convertirlos en posibilidades de renovados contenidos, según sea la capacidad de construcción de los propios sujetos sociales. Este es uno de los principales desafíos para comprender el surgimiento, desarrollo, transformación y desaparición de los sujetos sociales, en forma de no incurrir en el manejo de «conceptos cadáveres» —Adorno— que aludan a «documentos muertos» —Gramsci— (p. 363).

Desde esta perspectiva, la antropología latinoamericana valora todos los esfuerzos e invita a proteger y cuidar el orden natural, la vida. Los desafíos resultantes de la desigualdad global y la destrucción del medio ambiente están interrelacionados; y actualmente son las mayores amenazas a estructuras fundamentales como la familia.

Interpelados por la evidencia científica, pero, aún más, por las experiencias reales de los pueblos que viven los desastres vinculados con el cambio climático, tenemos la obligación de cuidar a la humanidad y respetar el orden natural en sí mismo. Esto es lo que se conoce como ecología integral, base para la justicia y el desarrollo en el mundo, el cual necesita una nueva solidaridad global, el diálogo entre los saberes, y la valoración de las tradiciones benevolentes de la diversidad de pueblos que conforman la idiosincrasia latinoamericana.

Existencia cosmológica y ontológica

Elementos fundamentales como lo son el trabajo individual y la falta de asociatividad y de reconocimiento público permiten, en cierta medida, que los oprimidos continúen en el *silencio cosmológico*, pues este, al ser una necesidad que garantiza solo la supervivencia —en muchas ocasiones en condiciones poco dignas—, hace que no sea posible la trascendencia en la realización de una labor y causa el estancamiento ontológico; solo se está ahí, sobreviviendo, como cualquier otra especie, sin conciencia de la existencia.

Por este motivo, la educación debe propender por fortalecer el cooperativismo; debe ser una labor en la que los docentes han de tener consciencia de que la auténtica cooperación es una estrategia, en gran medida, contracultural y a contracorriente en la época del individualismo y la competitividad, y que es un elemento fundamental que busca crear en el individuo la pedagogía crítica; se trata, pues, de concebir la educación como una labor para la cual el ser ético del sujeto está por encima de la simple formación de habilidades técnicas (McLaren, 1984).

Los individuos no llegan a la escuela preparados para cooperar, por lo tanto, hay que aprender con paciencia y de manera sistemática, mediante experiencias reiteradas de cooperación, y utilizando múltiples estrategias de rotación de roles que les permita a los aprendices experimentar la satisfacción de la ayuda y la atención mutua, de la realización de proyectos comunes y de la empatía de las emociones compartidas; todo esto ayudará

a que el trabajo se encarne nuevamente en el ser humano.

La formación en la cooperación y la solidaridad exige una metodología que permita, en un primer momento, desarrollar el autoconocimiento como forma de identificar, en quien se educa, la manera de pensar, sentir y motivarse hacia las cosas; una metodología que permita identificar sesgos en la concepción hacia el otro, tal como el racismo, la discriminación, los prejuicios, todo lo cual va a impedir el desarrollo de una adecuada cooperación.

En esta dinámica de formación es fundamental desarrollar la autonomía, que posibilita la capacidad de relacionar el pensar con el actuar. Será la propia persona la que establezca una escala valorativa y se organice para actuar de acuerdo con ella. Esta habilidad permite que se desarrolle una estructura de valores interna conforme al bien común y que, en una sociedad pluralista y marcada por el afán de adquirir bienes, oculta los valores que son necesarios para la humanidad.

Cuando hay un reconocimiento del bien común, se asume una actitud dialogal entre las personas que confluyen en distintos contextos, ya sean locales o más allá de las fronteras nacionales. Desde esta perspectiva, vendrá el intercambio de opiniones, de concepciones frente al ser humano, la naturaleza; se razonará sobre estas diferencias y sobre cómo poder llegar a acuerdos de manera racional.

El diálogo permite que se proyecte la capacidad de mejora y de transformación de la realidad, de los problemas que conciernen a todos y cuya solu-

ción llama al actuar de los miembros implicados, pues existe un compromiso hacia el otro y no solo la actitud individual que promulgan los modelos neoliberales. Es decir, mientras exista individualismo, existirá el sesgo de lo particular y el ocultamiento del bien común. Por lo tanto, toda acción emprendida en busca del desarrollo no garantizará la sostenibilidad ni la posibilidad de que todos hagan parte de estas estrategias. En otras palabras, un verdadero desarrollo no puede nunca ocultar los derechos de todos los que están implicados en el contexto que se quiere intervenir.

El desafío de formar para la cooperación y para un elemento más global como la solidaridad — entender que el universo está conectado a través de redes sinápticas, y con corresponsabilidad de todos— implica la edificación de actitudes personales que beneficien más allá de la propia interioridad.

Por último, desde esta perspectiva de formación para la cooperación, aparece la *conciencia crítica o conciencia histórica* (Zemelman, 2011a), que posibilita asumir juicios éticos universales que prioricen, ante todo, el reconocimiento de aquello que trae perjuicios y deterioro para los entramados de relaciones sociales, pues en una formación para la cooperación estos son los elementos que se deben fortalecer para superar una ética del individualismo como principio orientador de la sociedad del consumo, que reclama un bienestar por encima de cualquier principio de solidaridad.

En síntesis, la existencia se concretiza en el estar en relación con los otros, en superar el bien individual sin perder la naturaleza humana, en una

actitud de diálogo permanente entre los avances científicos de última generación —como la nanotecnología y la biotecnología— con saberes ancestrales y con la vitalidad que proporcionan aquellas tradiciones que aún no han sido absorbidas por la globalización, elemento este que, con mayor fuerza, ha revitalizado los deseos de individualidad.

La razón mítica

Presionar al que no puede hacer oír su voz se convierte en el mejor mecanismo para controlar las masas induciendo un temor psicológico que oculta la voz de aquellos que logran ver más allá de la oscuridad de la *caverna*, como lo llama el filósofo Platón en la *República*. Esta actitud es la negación de la ecología de los saberes, en la cual los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por lo tanto, también lo hacen las ignorancias. Solo existe la lógica racional al servicio del opresor, y esa lógica es la ciencia al servicio del capitalismo, nunca al servicio filantrópico de la humanidad ni de un adecuado desarrollo sostenible y económicamente viable.

Anteriormente, se veía como un error el reducir la lógica del pensamiento racional a la única posibilidad del ser humano para expresar su grado de felicidad o de reconocimiento de lo real, negando otras dimensiones fundamentales en el existir configurador de los seres humanos. Desde esta perspectiva, un falso modelo educativo de dominio ha introducido en la categoría de ignorantes a aquellos que no han asimilado un código lingüístico; *faltos de luz* se considera a quienes viven en la barbarie, negando elementos configuradores de

la esencia de los pueblos que han garantizado un orden estructural en la historia.

Desde esta perspectiva de dominio a través del trabajo como forma de subsistencia para enriquecer a otros —y de la represión como intimidación para controlar los sistemas— es difícil oír la voz de los oprimidos no como algo figurativo, sino como empoderamiento de todos los sectores de la sociedad. Aun cuando se emprenden acciones para pregonar a estos sectores, hay un miedo latente a padecer el martirio sin lograr ningún objetivo en la estructura.

En esta lógica racional, lo espiritual pierde validez y, por lo tanto, las ideas que configuran matices religiosos no pueden estar posibilitadas para generar modelos educativos imponiendo patrones de enseñanza que quieren transculturizar y desplazar los valores de los pueblos, aquellos que durante largos periodos de tiempo configuraron la conciencia colectiva y el acontecer histórico de muchas organizaciones sociales.

Discusión

Después de analizar los resultados, se puede formular —a manera de discusión— que las estrategias pedagógicas pertinentes para la enseñanza rural se deben centrar en el estudiante a través del desarrollo de técnicas que fomenten la investigación y la emancipación; es de esta manera como la educación rural permitirá a los estudiantes, al fin, el desarrollo del pensamiento crítico y el ejercicio de la investigación.

Enseñanza para la emancipación a través de la investigación, propuesta rural

El sistema educativo colombiano, dentro de su marco normativo, ha delimitado unos derechos básicos del aprendizaje, con lo cual se garantiza cierta equidad en la adquisición de las competencias básicas para los estudiantes, las cuáles son evaluadas en el transcurso del ciclo escolar con pruebas externas. El proceso de enseñanza faculta a las instituciones educativas para utilizar modelos de aprendizaje diversos, algunos centrados en la enseñanza tradicional, donde el maestro toma la vocería para orientar a los estudiantes, quienes, a través de un estímulo, responden a las instrucciones dadas — por supuesto, los estudiantes asimilan, en la forma en que son capaces, estas instrucciones—. Otros modelos centran el proceso de aprendizaje focalizando las capacidades del estudiante y brindando cierta autonomía para que ellos desarrollen todo el proceso educativo. Un ejemplo de esto último es el modelo flexible de Escuela Nueva, implementado en la gran mayoría del territorio nacional.

En el marco de la enseñanza rural colombiana, en modelo educativo flexible llamado Escuela Nueva coloca al estudiante como actor principal del aprendizaje y posibilita la implementación de formas de enseñanzas basadas en preguntas, situaciones problemas, vivencias contextualizadas; se presenta así la oportunidad para diseñar estrategias a través de un aprendizaje basado en problemas (Pérez, 2012) o, como se le conoce en el ámbito internacional, *Problem-Based Learning (PBL)*.

En una metodología PBL, el estudiante, a través de su proactividad, se empodera del proceso de aprendizaje, otorgándole al docente el rol de orientador en esa búsqueda de conocimiento y de desarrollo de competencias. De esta manera, el estudiante no solo desarrolla una guía didáctica como si esta tarea fuera un episodio aislado dentro de la clase, sino que, a través del desarrollo de actividades diversas, va construyendo conocimiento. En este sentido, la educación asume un papel emancipador y liberador, ya que permite desarrollar la potencialidad de la inteligencia —descubrir, preguntar, simular— y no se limita a entregar un conocimiento ya establecido, estático.

Un problema de conocimiento no es un elemento externo introducido por un texto escolar, sino que surge desde el mismo contexto de vivencia del estudiante, tal como lo reconoce Zlate (2006). El contexto de vivencia del estudiante contiene los elementos necesarios para que la educación del sujeto le permita emanciparse; cuando el docente niega o ignora dichos elementos conduce al estudiante a un proceso de aculturamiento. Sin embargo, en un contexto rural, donde existen infinidad de posibilidades gracias a la biodiversidad y a la variedad socio-cultural, una metodología del tipo PBL permite desarrollar valores de cooperación, de trabajo en equipo, de reconocimiento del otro, de su identificación en el campo cosmológico.

Así pues, cuando un docente le plantea a sus estudiantes problemas auténticos, problemas contextualizados, los está invitando a indagar, a ensayar, a cometer errores, a construir hipótesis en la búsqueda de soluciones y, de esta manera, les

permite desarrollar estructuras de pensamiento complejas, conocimiento holístico, transversal; les permite establecer diálogo de saberes; les permite ver posibilidades distintas a las pocas que les muestran los algoritmos en la red; les permite, en fin, ver más allá del *blanco y negro* de las imágenes reduccionistas del mundo y percibir los diversos e innumerables matices de la vida.

La solución de los problemas requiere una práctica integradora de las distintas áreas de enseñanza que confluyen en el Plan de estudios: el lenguaje, las ciencias sociales y naturales, las ciencias matemáticas, la tecnología, la ética. En este sentido, Hoskins & Fredriksson (2008) reconocen que de lo que se trata es de superar una concepción atomista y parcializada para alcanzar una concepción holística del conocimiento; de esta manera, se formarán estudiantes críticos, proactivos, propositivos y, sobre todo, estudiantes líderes, estudiantes que quieran intervenir en su propia realidad, que reivindiquen su identidad campesina, una identidad que ha sido víctima de la llamada negación cosmológica.

El PBL, según Wood (2013), posibilita el trabajo cooperativo o en equipos al integrar a un grupo de personas en la solución de los problemas; el PBL ayuda a desarrollar habilidades para la vida de cada miembro del grupo al dar solución, con ayuda de todos, a cuestiones que son de interés común; se modifica así el paradigma de la educación tradicional que reduce el conocimiento al simple acto de identificar quién es el mejor en las pruebas, o al simple acto de entrenar para continuar alimentando un sistema hegemónicos de opresión que, indi-

rectamente, se refleja en los sistemas tradicionales de educación.

Gracias a este modelo, el proceso de evaluación posibilita al máximo la autoevaluación y la coevaluación, es decir: el estudiante adquiere conciencia de la necesidad de ir progresando paso a paso a medida que va descubriendo el conocimiento; para él, el Otro es un par que ayuda a reconocer las debilidades que tiene cada uno, permitiendo que ningún miembro se vaya rezagando, todo esto, en forma de cooperación y solidaridad.

Conclusiones

Después de haber reflexionado sobre una pedagogía emergente como actitud emancipadora de la realidad de opresión en la cual se encuentran involucrados los seres humanos como consecuencia de un sistema económico que desnaturaliza la misma esencia del ser humano en sus varias dimensiones, se concluye lo siguiente en cuanto a la fundamentación de una metodología de enseñanza matemática identificando sus principios orientadores.

Un modelo emergente educativo que permita las posibilidades de promoción de aquellos que el sistema económico capitalista oprime, hoy, más que nunca, se debe fortalecer. Se deben buscar la liberación y el desarrollo ambientalmente sostenible.

Para lograr todas estas metas, es necesario cumplir con las condiciones que se han esbozado a lo largo de este escrito; hemos de reconocer, pues, que existe un sistema económico que crea brechas entre ricos y pobres y que, por lo tanto, necesita ser transformado a través de la innovación, de la

cooperación, de la solidaridad; en síntesis: a través de la superación de la ética del individualismo.

Se debe reconocer al oprimido, a los que el sistema capitalista solo les da la posibilidad de desarrollarse cuando son sujetos económicos, cuando son sujetos con capacidad de adquirir bienes y servicios —en efecto, quien carece de poder adquisitivo, de capacidad de consumo, es inexistente para el sistema—. Es por esto que una pedagogía de la emancipación debe posibilitar el desarrollo de una autonomía que supere el binomio aparente de felicidad y consumismo.

El ser humano debe cuestionar la idea de que es un ser superior dentro de la naturaleza gracias a su capacidad de razonamiento; por el contrario, esta capacidad debe conducirlo a establecer diálogos de relación en el cosmos, a entender todas las dimensiones humanas de la vitalidad, de la pasión, de la conciencia; debe conducirlo al sentimiento de que hace parte de una estructura en comunicación a través de redes de vida, redes de vida que permitirán el equilibrio en todos los ámbitos de la naturaleza, sintiendo la existencia del Otro como fundamental para el cuidado.

El existir humano tomará forma en la medida en que existan mecanismos de cooperación y solidaridad, en la medida en que propendamos por el bien común, eliminando todo sentimiento egoísta que pueda surgir en el afán de igualarse en la estructura consumista. Este sentido del bien común reconocerá los sentimientos, los imaginarios y mitos de los distintos pueblos como posibilidades para su configuración social.

Será posible desarrollar esta estrategia siempre que se introduzca una metodología que fortalezca el espíritu investigativo de los estudiantes, una metodología que les ayude a ir más allá de la simple instrucción dentro de un sistema hegemónico educativo que sirve al capitalismo; una metodología que posibilite la solución de los problemas del contexto, que favorezca la cooperación y la solidaridad, valores fundamentales en una educación para la liberación.

Para finalizar, digamos que una pedagogía de la liberación dará elementos al ser humano para hacerlo sentir como un ser encarnado en el universo, cuya felicidad se encuentra en permanecer alejado de la ética del egoísmo, del individualismo, del consumismo; esta pedagogía posibilitará el diálogo con el Otro a través del desarrollo de estrategias de cooperación y solidaridad, elementos estos que se verán reflejados, dentro del aula, en el desarrollo de competencias argumentativas y deductivas con procesos investigativos que van más allá de modelos tradicionales de enseñanza.

Bibliografía

Acurio, D. (2012). Educación para el buen vivir, aproximaciones y distancias. *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación, pp. 111-115.

Benjamín, W. (1940). *Tesis de filosofía de la historia*. [Http://www.anticapitalistas.org/IMG/pdf/Benjamin-Tesis-DeFilosofiaDeLaHistoria.pdf](http://www.anticapitalistas.org/IMG/pdf/Benjamin-Tesis-DeFilosofiaDeLaHistoria.pdf)

Boff, L. (2011). *La tierra: grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.

Gadamer, H. (1977). *Fundamentos de una hermenéutica. Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

Hoskins, U. & Fredriksson, U. (2008). European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Koselleck, R. (2012). Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social. Madrid: Trotta.

McLaren, P. (1984). La vida en las escuelas. *Una introducción a las pedagogías críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Pérez, A. (2012). Nuevas formas de enseñar y aprender. *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata, pp. 197-228.

Santos, B. S. (2009). *Epistemología del sur*. Madrid: Siglo XXI.

Wood, D. (2013). Problem based learning. <http://www.bmj.com/content/326/7384/328.full?sid=b30b11a7-7b41-49a9-8121-6002413ca1ec>

Zemelman M, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. Polis, revista latinoamericana (27), pp. 355-366. <https://journals.openedition.org/polis/943#quotation>

_____ (2011a). Historia y uso crítico del lenguaje. Revista latinoamericana de metodologías de las ciencias sociales 1(1), pp. 46-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3869762>

_____ (2011b). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. Desacatos (37), pp. 33-48. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2011000300003

Zlate, M. (2006). *Psicología mecanismelor cognitive*. Bucarest: Polirom.



La competencia digital para el uso crítico y responsable de las TIC: un estudio con estudiantes del grado cuarto de primaria

Alina Navarro Gíl

*Institución Educativa Rosa Mesa de Mejía, sede Samuel Mejía Ortiz,
municipio de Armenia Mantequilla
alinanavarrogil@gmail.com*

RESUMEN: este artículo busca analizar la pertinencia de desarrollar la competencia digital en estudiantes para lograr un uso responsable y crítico de las TIC, ya que esto último se ha planteado como una necesidad desde los últimos años en el ámbito educativo. La reflexión se hace a partir de las conclusiones alcanzadas por medio de una investigación llevada a cabo en una institución educativa ubicada al suroeste del departamento de Antioquia con el objetivo de contribuir a la transformación de las prácticas de enseñanza asociadas con la competencia digital. Los resultados muestran que es necesario desarrollar la competencia digital para un uso responsable de las TIC en estudiantes de primaria, ya que su exposición a los medios tecnológicos sucede cada vez más a temprana edad.

PALABRAS CLAVE: competencia digital, competencias en TIC, estudiantes, usos de las TIC; habilidades en TIC, uso responsable de las TIC.

Introducción

Es innegable que las TIC han incidido en la forma en que se aprende y se adquiere el conocimiento. De acuerdo con Carneiro (2009), el aprendizaje no se centra en la escuela únicamente, sino que puede surgir en otros escenarios distintos a la vida cotidiana:

Ninguna otra tecnología originó tan grandes mutaciones en la sociedad, en la cultura y en la economía. La humanidad viene alternando significativamente los modos de comunicar, entretener, trabajar, estudiar sobre la base de la difusión y uso de las TIC a escala global (p.15).

Dentro de esta concepción de la educación vista desde la incorporación de las TIC como principio del desarrollo, la adquisición de competencias digitales por parte de niños, jóvenes y adultos adquiere un lugar preponderante, ya que estas competencias hacen referencia al manejo de tecnologías dentro y fuera del aula, y a la conexión que establecen las personas con las distintas herramientas tecnológicas.

De acuerdo con Revuelta (2011), «la competencia digital se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet» (p. 3). La competencia digital toca también la dimensión humana del sujeto, lo cual tiene implica-

ciones éticas y morales, ya que se precisa formar a una persona responsable, reflexiva, autónoma, que utiliza las fuentes de información y las herramientas tecnológicas para su propio bienestar y el de los demás, pues «las tecnologías de la información y comunicación permean todos los rincones del entorno social, los estudiantes interactúan constantemente con herramientas tecnológicas que dan paso a la globalización y al encuentro con otras culturas» (Arancibia, 2001, p. 2).

En Colombia se han venido implementado una serie de políticas educativas asociadas con la adquisición de la competencia digital y encaminadas a mejorar el proceso de formación de estudiantes y docentes de manera integral. Una de ellas es el Plan Vive Digital 2014-2018 del Ministerio de las TIC que, desde una de sus líneas estratégicas, busca contribuir a la transformación de la educación y garantizar el acceso y la apropiación de las TIC por parte de los estudiantes y los maestros de Colombia, además de «fomentar el uso adecuado y el aprovechamiento de la capacidad de las tecnologías en el aprendizaje continuo, gestionando el conocimiento a partir del uso apropiado de las mismas» (Ministerio de Educación, 2017, p. 52-53) —otro ejemplo es el Plan Decenal de Educación 2016-2026—

Se trata, pues, de emprender el camino hacia la calidad y la equidad. Dentro de los desafíos que es necesario superar para ello, se encuentra el de impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción, la investigación y la innovación. En el caso específico de la escuela, será necesario im-

pulsar, entre otras cosas, el desarrollo curricular e, incluso, el cambio de las percepciones de los docentes y los estudiantes.

Asumir estos retos y desafíos es una tarea que se justifica por a la necesidad que tenemos como sociedad de fomentar el uso responsable y crítico de las TIC, sobre todo entre los estudiantes, quienes inician su experiencia a temprana edad y, en su gran mayoría, sin supervisión ni orientación por parte de los adultos. Por esta razón, ha surgido el interés en identificar el estado de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en determinar los diferentes usos que docentes, estudiantes y personas en general hacen de las nuevas tecnologías.

Estudios como el propuesto por Jaramillo (2005) indican que los usos que se dan a estas herramientas se enfocan en transmitir conocimientos, reforzar aprendizajes y desarrollar destrezas para el manejo del computador; pero que los estudiantes no están logrando grandes progresos en su competencia digital; los desempeños de los alumnos están por debajo de los señalados en estándares internacionales.

Por otro lado, un estudio realizado por ECPAT Internacional puso de manifiesto algunas formas en las que los niños/as y jóvenes usan las TIC en la región y reveló algunas cuestiones fundamentales y preocupantes. Dentro de los resultados que arrojó este estudio, se destaca que la mayoría de los niños hoy en día aprenden a usar las TIC y a conectarse a internet desde edades muy tempranas, y lo hacen, en su mayoría, solos o con la ayuda de amigos, con muy poca tutela paterna o escolar.

Esto es, a menudo, causado por la falta de conocimientos por parte de la mayoría de adultos sobre las nuevas tecnologías, particularmente en lo que respecta a su alcance, ámbito y funciones más allá de los usos tradicionales. Los padres y maestros, generalmente, están ausentes de las interacciones en línea de los adolescentes y existe una amplia evidencia práctica y académica del alto nivel de vulnerabilidad existente para muchos de los niños/as y jóvenes que usan internet o cualquiera de las tecnologías de la información, así como del bajo nivel de control y orientación proporcionados por los adultos a cargo.

Todos estos datos deben ser analizados con detalle para entender el crecimiento y la aceptación de las nuevas formas de comunicación entre los niños/as y jóvenes, ya que se trata de información relacionada con factores que influyen en su desarrollo. En este sentido, se plantea la necesidad de contribuir a la transformación de las prácticas de enseñanza asociadas con la competencia digital para apoyar el uso responsable y crítico de las TIC en estudiantes, específicamente, en estudiantes del grado tercero de primaria.

Como punto de partida, se tiene en cuenta que los estudiantes usan la tecnología, con o sin orientación de la familia y la escuela, de un modo tal que resulta imperativo brindar las competencias digitales necesarias para desarrollar habilidades en el uso crítico y responsable de las tecnologías. Así pues, los objetivos específicos que se plantean son los siguientes: a) diseñar e implementar una estrategia didáctica asociada con la competencia digital; b) describir y analizar la ejecución de la estrategia

diseñada desde la perspectiva de los estudiantes y los profesores; c) identificar orientaciones didácticas que permitan direccionar las prácticas de enseñanza asociadas con la competencia digital para el uso responsable y crítico de las TIC en básica primaria.

La pregunta de investigación indaga por cómo se pueden transformar las prácticas de enseñanza asociadas con la Competencia Digital y qué estrategias implementar para apoyar el uso responsable y crítico de las TIC en estudiantes.

Metodología

La investigación fue de tipo cualitativo: se partió del análisis de un problema identificado y, al finalizar, se reflexionó entorno a él con relación a los objetivos propuestos. Este paradigma permitió observar las diversas realidades subjetivas que, a través de la investigación, se identifican, se construyen y se interpretan (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

A lo anterior siguió un diseño de tipo investigación acción. Esto, debido a que, aunque los miembros de la población objeto de estudio no se involucraron como co-investigadores —proponiendo soluciones alternativas para transformar la realidad, tal como sucede en la IAP—, en este tipo de investigación sí se contó con su colaboración en el momento de identificar la problemática, el proceso a mejorar y todo aquello que requería transformación. Por lo tanto, con este estudio se pretende, por un lado, «propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su

papel en ese proceso de transformación» (Sandín, 2003, p, 16); y, por otro lado, mejorar la práctica educativa, comprenderla y mejorar la situación en la que esta tiene lugar (Kemmis & McTaggart, 1988).

El grupo de personas que participó en la investigación estuvo conformado por veinte estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Mariano J. Villegas del municipio de Montebello, con edades de 8 a 10 años. Se eligió a estos estudiantes teniendo en cuenta que, en este grado de escolaridad, se cierra un ciclo de aprendizaje durante el cual los niños hacen sus primeros acercamientos a muchos saberes, como los de la lectura y la escritura; es a partir de aquí que empiezan a fortalecer sus habilidades para resolver problemas, identificar razones y fundamentaciones, así como a tomar posturas con respecto a ciertas situaciones como el uso de dispositivos electrónicos y la importancia de los amigos y la familia, entre otras.

Instrumentos

Considerando la naturaleza de la investigación, inicialmente se construyó un plan de acción denominado *Inter-acción: un proyecto pedagógico de aula para el uso responsable y crítico de las TIC*, el cual tuvo dentro de sus objetivos: a) propiciar la construcción de conocimientos en el uso responsable y crítico de las TIC; b) favorecer la participación y el debate en los estudiantes sobre el uso crítico y responsable de las TIC; c) fomentar el desarrollo de un comportamiento positivo, seguro, legal y ético entre los estudiantes al usar las TIC, incluyendo interacciones sociales en línea o cuando usen dispositivos conectados en red; d) seleccionar crí-

ticamente una variedad de recursos usando herramientas digitales para construir conocimiento y hacer experiencias de aprendizaje significativas; e) usar una variedad de tecnologías dentro de un proceso de diseño para identificar riesgos y abusos en la red.

Este plan contenía catorce actividades a modo de secuencia didáctica desde las cuales se abordaron las diferentes habilidades que componen la competencia digital de acuerdo con los estándares ISTE: aprendiz empoderado, ciudadano digital, constructor de conocimiento, diseñador innovador, pensador computacional, comunicador creativo y colaborador global, y de acuerdo también con la matriz de habilidades TIC, que comprende las siguientes dimensiones: información, comunicación y colaboración, convivencia digital y tecnología.

Asimismo, se llevaron a cabo registros a través del diario de campo, el cual permite al investigador, según Bonilla & Rodríguez (1997), «un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador; en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo» (p. 118). Se llevaron a cabo también observaciones dirigidas, grupos de discusiones realizados en diferentes momentos del proceso de investigación con dos objetivos: por un lado, de rastrear factores asociados con las prácticas de enseñanza que favorecen el uso responsable y crítico de las TIC entre los estudiantes y, por otro lado, evaluar los conocimientos en el uso responsable y crítico de las TIC a partir de preguntas tales como: ¿qué aprendizajes se destacan hasta el mo-

mento?, ¿cómo se relacionan los temas abordados en las sesiones con el uso responsable de las TIC?, ¿la metodología y recursos usados en las sesiones han sido adecuados?, ¿sí, no?, ¿por qué?, ¿cómo se puede fortalecer el proceso?

Finalmente, se desarrollaron entrevistas a los participantes con dos objetivos también: uno, indagar por las implicaciones pedagógicas que tiene el hecho de desarrollar la competencia digital en estudiantes para promover el uso responsable y crítico de las TIC; y dos, analizar el desarrollo de las actividades para identificar orientaciones que permitan direccionar las prácticas de enseñanza asociadas con la competencia digital para el uso responsable y crítico de las TIC en básica primaria. En este caso, las preguntas que se les hicieron a los participantes fueron del siguiente tipo: ¿cómo te sentiste en el desarrollo de las actividades?, ¿por qué?, ¿te gustaron los temas que se abordaron en las diferentes sesiones?, ¿cuáles llamaron más tu atención?, ¿por qué?, ¿qué otros temas te hubiera gustado que se abordarían en las actividades?

Procedimiento

Al tener en cuenta a menores de edad dentro de la investigación, sus acudientes firmaron un consentimiento en el que se dejó claro los fines de la investigación y su alcance en el aprendizaje y en el desarrollo personal de cada participante.

La ejecución del plan de acción se llevó a cabo de manera continua y acorde con la agenda escolar, es decir, que el desarrollo curricular y la planeación de las clases no se vieron afecta-

ÁREAS	APORTES	APRENDIZAJES TRANSVERSALES
LENGUAJE	planeación de textos	Producción de textos, tipología textual y desarrollo de la argumentación.
CIENCIAS NATURALES	Comprensión de nuestro entorno.	Búsqueda, discriminación, organización y uso de la información.
SOCIALES	Ubicaciones contextuales de situaciones históricas	Reconocimiento de Colombia como nuestro lugar de origen, comprender algunas situaciones actuales a través de lecturas multimodales.
TECNOLOGÍA	Búsqueda de información, uso de TIC	Afianzamiento en la indagación, uso de herramientas digitales.
ÉTICA Y CÁTEDRA DE PAZ	Identificación de derechos y corresponsabilidad en el uso de las TIC.	Respeto por los derechos en red, responsabilidad en el uso de las TIC.

Tabla 1. Áreas transversales. Fuente: elaboración propia.

dos, al contrario, el proyecto integró las diferentes áreas del saber de manera que el desarrollo de las actividades fortaleció el aprendizaje en general, ya que este contenía un componente transversal, tal como se muestra en la tabla 1.

El diario de campo y las guías de observación fueron ejecutados por la investigadora y demás docentes de la institución educativa que se involucraron de manera indirecta en la investigación.

Finalmente, para llevar a cabo los grupos de discusión y entrevistas, fue necesario cambiar las di-

námicas, pues al tratarse de niños, el hecho de exponerlos a una cámara les infundía temor; por ello, se empleó la dinámica del juego de roles en el que, a través de un noticiero, se hicieron las preguntas correspondientes.

Análisis y discusión

El análisis de los hallazgos de la investigación, la discusión y la reflexión que esta suscitó, se describieron dentro de tres ejes temáticos que corresponden a los objetivos de la investigación tal y como se muestra en la imagen:

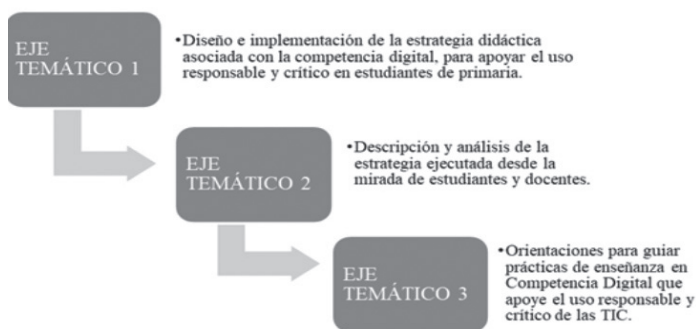


Gráfico 1. Ejes temáticos. Fuente: elaboración propia.

En el *eje temático 1* se identificó la relación de la tecnología y los procesos de enseñanza y aprendizaje y la articulación de los proyectos pedagógicos de aula con el currículo escolar considerando la importancia de desarrollar la competencia digital en relación con el uso responsable de las TIC, componentes todos necesarios para llevar a cabo el proyecto pedagógico de aula para el uso responsable y crítico de las TIC *Inter-acción*.

La discusión giró en torno a dos aspectos: en primer lugar, en torno a los estudiantes que usan la tecnología y están en contacto con ellas sin supervisión de adultos —padres y docentes—; y en segundo lugar, en torno al hecho de que se espera que la escuela, como un espacio dialógico en el que converge el saber con lo que sucede en el mundo, genere líneas de acción que oriente a su comunidad sobre cómo utilizar de la mejor manera posible las nuevas tecnologías, aun cuando estas, en un principio, no hayan sido pensadas para la educación.

Los hallazgos dan cuenta de que, más allá de la motivación que genera el uso de tecnología, se deben evaluar los usos reales que por los estudiantes y los docentes hacen de ella de modo que adquiera sentido su articulación con los procesos académicos y se aprovechen los acercamientos y aprendizajes que ambos —estudiantes y profesores— han construido sobre el uso de la tecnología desde espacios extraescolares.

Por consiguiente, el factor motivacional no es suficiente por dos razones:

1. La I.E. no cuenta, en la sede principal, con una sala de sistemas equipada con los recursos tecnológicos necesarios —en este caso en particular, la sala solo tenía tabletas sin conexión a internet—. Asimismo, la red wifi instalada era de acceso doméstico, apta para un entorno de baja demanda, pero insuficiente para el uso en redes escolares. Pese a esto, hay que resaltar la gestión adelantada por los directivos de la I.E. para adecuar los espacios y recursos de modo que estrategias como estas se pueden desarrollar. Este hecho ratifica que la carencia de equipos tecnológicos e infraestructura

adecuada en las escuelas no es una limitante, ya que se pueden ir haciendo pequeños avances que son bienvenidos en la educación escolar (Bosco, 2000).

2. Para muchos docentes, el uso de las TIC implica ciertas desventajas tales como el proceso de apropiación, necesidad de actualizar los equipos y programas y, sobre todo, el tiempo que implica su uso por fuera del lugar de trabajo, tiempo que muchos docentes no desean ceder para ello. Considerando estas razones, para el diseño de este tipo de proyectos, es necesario identificar las necesidades, intereses y preocupaciones de los docentes frente a la incorporación de las TIC, así como poner especial atención a los contenidos que se van a integrar y a los aportes que cada área hará en el cumplimiento de los objetivos que se propongan. Asimismo, para la implementación, cada uno de los miembros de la comunidad educativa debe reconocer el alcance pedagógico y didáctico que traen consigo las prácticas de enseñanza asociadas con la competencia digital para el uso responsable y crítico de las TIC, aun cuando no se cuente con la infraestructura adecuada y equipada. Todo esto, por supuesto, con el objetivo de que la articulación de las TIC y las estrategias que se ejecuten respondan favorablemente a la construcción de aprendizajes.

El *eje temático 2* se enfocó en la descripción y análisis de la estrategia ejecutada desde la mirada de estudiantes y docentes, analizando el papel del docente, la actitud del estudiante; explicando la ejecución de la propuesta e interpelando por la relación de la familia y el uso de las TIC. La evidencia hallada en la ejecución de la estrategia implemen-

tada desde la mirada de docentes y estudiantes da cuenta de las tensiones que se generan entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y el desarrollo de habilidades digitales para el uso responsable y crítico de las TIC. En primer lugar, quedó evidenciado que, si bien la tecnología ha incidido en nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje, esto no significa que la comunidad educativa esté preparada para que estas medien el proceso. Si analizamos algunos discursos que prevalecen en cuanto a la relación entre las TIC y la educación — CNTI (2004), Prenski (2006) y Tapscott (1998)—, nos encontramos con que estos resultan bastantes optimistas en cuanto a beneficios y ventajas para movilizar la enseñanza y el aprendizaje, dadas las características especiales de los estudiantes de esta época: *los nativos digitales, la generación NET*. No obstante, poco se enfatiza en las realidades contextuales y sociales que finalmente determinan este tipo de experiencia en el aula, dentro de las cuales se encuentran: los factores económicos, los factores pedagógicos, los factores asociados con la configuración de una infancia mediada por el fantasma del *nativo digital*, los factores asociados al papel del entorno familiar. Pues bien, de acuerdo con todo lo anterior, los hallazgos indican que no solo los estudiantes y los docentes necesitan formación en el uso responsable y crítico de las TIC, sino también los padres de familia. Hay que empezar a desestimar la idea de que la escuela es la única responsable de enseñar todo lo que el niño debe aprender para la vida, y es que, teniendo en cuenta que muchos padres no poseen las habilidades necesarias para orientar a sus hijos, la educación debe ser considerada una tarea colaborativa

entre los miembros de la comunidad (Plaza & Caro, 2016).

Finalmente, en el *eje temático 3*, se abordaron, desde el análisis de la relación entre educación y TIC, las orientaciones para guiar prácticas de enseñanza en competencia digital que apoyen el uso responsable y crítico de las TIC. Los resultados de esta investigación evidencian la necesidad de formación en tanto que el acceso que tienen y uso que hacen los estudiantes de educación primaria de los diferentes dispositivos tecnológicos sin un acompañamiento parental puede provocar situaciones de riesgo (Berríos, Buxarraís & Garcés, 2015; Buckingham, 2007). Al respecto, los estudiantes expresaron desconocer los riesgos a los que se enfrentan cuando navegan en la red, al tiempo que mostraron interés por aprender mecanismos de uso responsable.

Santana (2013) sostiene que la formación de los estudiantes en el uso responsable de las nuevas tecnologías debe ser un trabajo colaborativo entre padres de familia, maestros e instituciones que tengan relación con la educación, por lo tanto, estos hallazgos permiten afirmar que, más que preguntarse por la infraestructura, el acceso a la red, la adquisición de dispositivos tecnológicos y el funcionamiento instrumental y técnico de estos, es necesario asumir una postura crítica sobre la forma en que se relaciona la educación y la tecnología. Para ello, algunas de las preguntas que debemos hacernos son: ¿cómo direccionar las prácticas de enseñanza desde la didáctica y la pedagogía que promuevan el uso responsable y crítico de las TIC en estudiantes de primaria? y ¿bajo qué paráme-

tros se diseñan estrategias asociadas al desarrollo de la competencia digital? Estas preguntas entran en diálogo con el hecho de que las computadoras son asequibles, pero no necesariamente son usadas de manera provechosa y, en algunos casos, se desconoce el propósito de su uso (Drueta, 2008). Así pues, las orientaciones didácticas que permiten direccionar las prácticas de enseñanza asociadas a la competencia digital en la primaria deben estructurarse desde una planificación curricular que responda a necesidades y demandas educativas de cada contexto en el que se deseen implementar.

A continuación, se presentan algunas orientaciones basadas en los resultados de la investigación y los aportes de Ball & Cohen (1999) y Area (2016): articular el plan de estudios y contenidos de enseñanza; rediseñar los objetivos de enseñanza y los indicadores de aprendizaje en aras de buscar la construcción personal y social del estudiante frente a los retos de la sociedad de la información; ajustar los saberes específicos e interdisciplinarios a cada situación de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses con respecto al uso de las TIC; desarrollar habilidades asociadas a la competencia digital en integración directa con el plan de estudio y las actividades de clase; conformar y consolidar comunidades de aprendizaje con el cuerpo docente que apoyen la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje; planear actividades basadas en un tiempo determinado y que correspondan a objetivos concretos; desarrollar una evaluación continua para identificar no solo el progreso de los estudiantes, sino también la pertinencia de la metodología, de los contenidos y de los demás elementos pedagógicos propios de

la práctica de enseñanza; considerar nuevas formas de estructurar el tiempo y el espacio escolar, de modo que el aprendizaje trascienda las paredes del aula; concebir la escuela como escenario de diálogo y comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa y las diferentes instituciones culturales y sociales que deseen vincularse.

Conclusiones

Contrario a lo que sostiene Bennett (1999), la tecnología no es la solución a los problemas educativos. Si bien es cierto que necesitamos formar de la sociedad digital, las dificultades y las problemáticas que se presentan en los procesos de aprendizaje de los estudiantes no desaparecerán por el solo hecho de introducir algún tipo de tecnología dentro del aula.

El estudio de la relación entre educación y tecnología debe orientarse hacia la comprensión de la complejidad inherente a todo contexto social, ya que este incide en el factor de cambio más que las percepciones de las personas en torno al impacto, a los beneficios y a las ventajas de la tecnología en la educación, puesto que si nos limitamos a considerar la mera percepción de las personas al respecto, nuestra aproximación resultará superficial, engañosa y utópica, y correremos el riesgo de caer en el llamado *determinismo tecnológico*.

La escuela, como espacio dialógico, es llamada a orientar los procesos de formación en TIC desde la reflexión y el análisis de los problemas sociales y técnicos que genera la incorporación de la tecnología en los entornos educativos. Por ello, la apertura y la flexibilización de los currículos es clave para

promover cambios asociados al uso de las TIC en la educación.

Es necesario implementar estrategias articuladas con las necesidades educativas y con los contextos propios de las instituciones educativas para obtener resultados significativos.

En las instituciones educativas existen factores económicos —como el equipamiento tecnológico y el acceso a la red— y factores sociales —como el uso que hacen los docentes y los estudiantes en sus entornos familiares de las TIC— que también permean la experiencia educativa y por tanto determinan las condiciones de éxito de esta.

El diseño y la ejecución de estrategias para el uso responsable y crítico de las TIC demandan una transformación en las prácticas de enseñanza; estas deben estar enfocadas, desde el currículo y sus elementos, a fomentar el aprendizaje, la innovación, la flexibilidad, la autonomía, el trabajo en red y el aprendizaje colaborativo en las comunidades educativas (Ministerio de Educación, 2013).

Los estudiantes usan las TIC con o sin supervisión parental, por ello se hace necesario enfocar la enseñanza hacia el uso responsable y crítico de las TIC, desarrollando habilidades que promuevan prácticas de producción, transmisión y consumo de información en línea de manera segura, confiable y con una perspectiva crítica que permita identificar riesgos y oportunidades en la tecnología.

Indagar por las prácticas de enseñanza que favorecen el uso responsable y crítico de las TIC en básica primaria significa comprender que lo que se aprende y se enseña son producto de decisiones

humanas, que no dependen de la tecnología que se usa para este fin, sino de las habilidades y percepciones que desarrollen los docentes (Area, 2016).

Bibliografía

Arancibia, M. (2001). Reflexiones en torno a la aplicabilidad pedagógica de la informática: apuntes para un trabajo transdisciplinario en el currículo escolar. *Estudios Pedagógicos* (27), pp. 75-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844006>

Area, M. (2016). Ser docente en la escuela digital. *Profesional* (22), pp. 15-16. <https://goo.gl/SGGsoO>

Ball, D., y Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. *Teaching as a Learning Professional. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3-32.

Bennett, F. (1999). Education and the Future. *Educational Technology and Society* 2(1), 3 pp. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.2.1.4>

Bosco, A. (2000). *Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela*. Estudio de un caso [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona-Departamento de Didáctica y Organización Educativa.

Drueta, D. C. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto: revista de la facultad de comunicación de la Universidad de Lima* (16), pp. 65-79.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.

Jaramillo, P. (2005). Uso de tecnologías de información en el aula. *Estudios Sociales* (20), pp. 27-44.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

Ministerio de Educación (2013) Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

_____ (2017). Plan decenal de educación (2016-2026). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf

Plaza, J. & Caro, C. (2016). La implicación de la familia en la formación ético-cívica de los jóvenes a través de las TIC. *Aloma* 34(2), pp. 97-106.

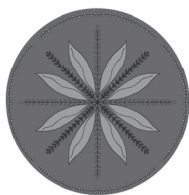
Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

Revuelta, F. (2011). Competencia digital: desarrollo de aprendizajes en mundos vitales en la escuela 2.0. *Revista Electrónica de Tecnología* (37), 14 pp. <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.37.397>

Santana, L.E. (2013). *Orientación profesional*. Madrid: Síntesis.

Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. *Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill.

Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.



Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico dentro del modelo educativo de postprimaria rural

Carlos Mario Marulanda Arroyave

*Escuela Normal Superior de Abejorral, municipio de Abejorral
carlosm393@hotmail.com*

RESUMEN: la educación requiere instrumentos investigativos que propendan por su mejoramiento a través de escenarios que permitan la reflexión y la praxis para la configuración de elementos que proporcionen acciones contundentes para dicha mejora. De este modo, el objetivo de esta investigación es evaluar la incidencia de los estilos de aprendizaje sobre el rendimiento académico de los estudiantes del modelo de postprimaria de las sedes La Labor y Zoila García de Guzmán de la Escuela Normal Superior de Abejorral. Para ello, se aplicó el método cuantitativo con enfoque correlacional y el cuestionario de Honey Alonso o prueba CHAEA (Hernández, 2017). Como resultado, se encontró que el estilo de aprendizaje más predominante fue el estilo reflexivo, y el menos re-

levante, el teórico. Así, hubo una correspondencia entre el estilo de aprendizaje y el número de años repetidos por los estudiantes; en este caso, predominó el estilo de aprendizaje activo, 72,7%; y entre los estudiantes que nunca han perdido un año escolar, el estilo de aprendizaje preferente fue el reflexivo, 70%. En conclusión, se hace necesaria la investigación en el ámbito rural para así permitir la dualidad entre oportunidad y calidad educativa de los niños y jóvenes rurales.

PALABRAS CLAVE: estilos de aprendizaje, rendimiento académico, modelos educativos.

La educación rural en Colombia se enmarca dentro de los modelos educativos flexibles, entre los que se encuentra el modelo de postprimaria rural. De acuerdo con este modelo, el entramado de momentos pedagógicos cuenta, de manera específica, con elementos que convergen en situaciones para el aprendizaje significativo de los estudiantes. En el contexto rural, se tiene como principio el aprendizaje autónomo basado en los ritmos de aprendizaje; de esta manera, el estudiante, obedeciendo a sus características, puede ir aprendiendo a su medida y consolidando uno o varios estilos de aprendizaje, obteniendo así las competencias para completar su año escolar y atendiendo a los requisitos macro curriculares direccionados desde el Ministerio de Educación y el nivel meso curricular, que recoge los requerimientos desde la institución educativa y desde lo local (Arango & Rodríguez, 2017).

En este escenario, la presente investigación cobra importancia en la medida en que indaga acerca de cómo los resultados académicos de los estudiantes inscritos en el modelo de postprimaria y media rural de las sedes La Labor y Zoila Gracia de Guzmán —sedes adscritas a la Escuela Normal Superior de Abejorral— se basan en el aprendizaje significativo y cómo ese aprendizaje tiene en cuenta los estilos de aprendizaje de dichos alumnos y su alineación con los postulados pedagógicos de los modelos educativos flexibles.

En este sentido, la investigación permitió visibilizar algunas falencias que se vienen presentando en relación con el alcance de las competencias por parte de los estudiantes; gracias a ello, la investigación permitió también redireccionar el currículo partiendo de la posibilidad de reflexionar en torno a la pregunta de si los ritmos de aprendizaje se tienen en cuenta a la hora de la planeación de aula desde el componente micro curricular y, en caso afirmativo, cómo estos son concebidos.

La participación de la comunidad en los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes se convierte un eje articulador de la escuela, ya que desde los escenarios comunitarios se empiezan a transformar los aprendizajes previos, es decir, los que el estudiante trae de la sociedad y de la familia; los miembros de la comunidad, en tanto agentes educativos, son fundamentales y se convierten en aliados de los docentes para el acompañamiento de los procesos de formación, permitiendo la consolidación de estrategias para que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para ir avan-

zando en los ciclos de la educación con altos niveles de rendimiento académico (Freire, 1998).

De esta manera, debe concebirse a los miembros de la comunidad académica —directivos, docentes, padres de familia y comunidad en general— como aliados junto con los métodos y herramientas de aprendizaje, de modo que los estudiantes, que están inmersos en el proceso de aprender, cuenten con un amplio bagaje académico, de modo que no fracasen en su desarrollo educativo al obtener niveles bajos de rendimiento académico, lo cual puede ser resultado, entre otras cosas, de sus estilos de aprendizaje.

La investigación también abordó la pregunta de cómo, a partir de la investigación misma, se apun-tala la calidad de la educación rural en términos de conocer la forma en la que los estilos de aprendizaje son determinantes en el rendimiento académico de los estudiantes en el contexto rural dadas las brechas entre este y el contexto urbano. Por supuesto, ambos contextos son importantes; sin embargo, en la ruralidad pueden existir mayores dificultades en términos de acceso a la información y por la manera como en este contexto se pone en escena el acto educativo desde las políticas del Estado y desde la concepción misma del modelo de postprimaria que cada institución educativa tiene. Por ende, la hipótesis de esta investigación es que *los estilos de aprendizaje tienen una relación con el rendimiento académico de los estudiantes adscritos al modelo educativo de postprimaria*.

Como es sabido, el modelo educativo flexible de postprimaria rural brinda la posibilidad de atender a jóvenes de áreas rurales que han terminado

la básica primaria para que cursen la educación básica secundaria, generando estrategias educativas para su permanencia en el sistema escolar y en las zonas rurales, procurando la pertinencia curricular de acuerdo con las expectativas y necesidades de la vida rural: *flexibilización y diversificación*. Este modelo busca, además, promover el emprendimiento mediante el desarrollo de proyectos en el campo de la alimentación, la salud y la nutrición, proyectos pedagógicos y productivos. El modelo aporta herramientas para la participación de las comunidades en la gestión y para el desarrollo de sus procesos educativos (Ministerio de Educación, 2010).

Ahora bien, este modelo también es un programa educativo que aplica criterios, principios y conceptos teóricos de planificación de la educación siguiendo un hilo conductor lógico que tiene en cuenta las realidades de las escuelas en las que se implementa; así, el programa responde a políticas de desarrollo educativo a través del cumplimiento de una misión y una visión bien definidas de la educación rural, de la definición de prioridades, de la selección de estrategias de acción, del desarrollo de procesos de organización y gestión para hacer posible y facilitar los procesos de carácter educativo y pedagógico (Arboleda, 2015).

A su vez, el modelo postprimaria rural asume el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como elemento central de toda la gestión que implica su desarrollo, destacando su formulación y permanente resignificación en función de responder, de manera flexible, a las demandas y necesidades que le impone el contexto rural y la comunidad educativa.

Retomar este proceso en los hallazgos de esta investigación es importante para los docentes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Abejorral en tanto nos invita a hacer una reflexión sobre los modelos pedagógicos de enseñanza y la manera como los estilos de aprendizaje son directamente proporcionales al rendimiento académico de los estudiantes y en tanto posibilita repensar las prácticas pedagógicas en términos micro curriculares de acuerdo con las necesidades de los estudiantes mismos.

El objetivo general de la investigación, que consistía en evaluar la incidencia de los estilos de aprendizaje sobre el rendimiento académico de los estudiantes de básica secundaria de las sedes La Labor y Zoila García de Guzmán dentro del modelo educativo flexible de postprimaria en la Escuela Normal Superior de Abejorral, se cumplió, ya que el estudio permitió realizar dicha evaluación a través de la aplicación de los instrumentos y el posterior análisis de los resultados, demostrando que, frente a los estilos de aprendizaje, no se encontró incidencia estadísticamente significativa en el rendimiento académico de los estudiantes, aunque se debe aclarar que sí existen unos estilos que predominan más que los otros en el contexto estudiado y, también, que para los resultados de las pruebas en el componente reflexivo del CHAEA sí existe correlación con el rendimiento académico.

Los datos obtenidos en esta investigación permiten justificar la necesidad de que los maestros rurales identifiquen los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y procuren diseñar sus planeaciones, metodologías y evaluaciones teniendo en cuen-

ta los cuatro estilos propuestos por Kolb (1984): *activo, reflexivo, teórico y práctico*; en efecto, todos estos estilos de aprendizaje están presentes dentro de la población objeto de estudio, aunque algunos en mayor medida que otros. En este caso, el modelo de postprimaria, en la práctica, pone el acento en un tipo de enseñanza que favorece el aprendizaje reflexivo; ahora bien, cuando se relacionó la confluencia entre repitencia de años y estilo de aprendizaje preferente, se pudo observar que los estudiantes que tienen una inclinación por el estilo de aprendizaje reflexivo presentaron los porcentajes más bajos de reprobación, pues el 70% no han reprobado ningún grado. Así pues, se comprueba la tesis de que un estudiante que tiene preferencia por algún tipo de aprendizaje específico se sentirá más cómodo y estará más abierto a un profesor que adopte un estilo de enseñanza acorde con su perfil y que tenga en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje que favorezcan la adquisición de aprendizajes significativos (ídem).

En la praxis, esto se escenifica desde la contextualización de las actividades plateadas por parte del docente en el nivel micro curricular y que sirven para la apropiación de los aprendizajes en tanto se posibilita un ambiente mucho más próximo al estudiante desde las posibilidades que él mismo ha venido creando para facilitar su forma de aprender; es decir, no solo se establece una relación estudiante-guía de aprendizaje, sino que se le permite este moverse en otras esferas potencialmente susceptibles de contribuir a su proceso educativo.

Es importante que los estudiantes, a través de un proceso que permita la autoevaluación perma-

nente, hagan uso de lo que saben y, a partir de su autonomía, forjen nuevos saberes en los que se reconozcan de manera explícita sus formas de aprender, de conocer, de regular su cognición y de llevar a cabo procesos meta cognitivos conscientes, logrando, de esta manera, que lo aprendido sea significativo para él y, por otra parte, que los aprendizajes permanezcan y sean aplicados en el tiempo.

La reprobación escolar es una variable que puede desmotivar tanto al estudiante como a su familia frente al proyecto educativo, llevando a que se priorice el trabajo frente a la educación académica. Además, muchos estudiantes rurales cuentan con ingresos económicos como producto de su trabajo, por lo que, frente al fracaso escolar, es muy probable que opten por dedicarse exclusivamente a la vida laboral y abandonen sus estudios. Aunque el anterior es el mejor de los escenarios, porque el peor escenario, en muchas regiones y zonas rurales del país, es la existencia de diversos grupos armados ilegales —disidencias de las FARC, ELN y bandas criminales asociadas a economías ilegales como el narcotráfico, la extorsión, la minería ilegal, entre otras—. En estas zonas, los jóvenes desescolarizados también se encuentran en riesgo de reclutamiento por parte de dichos grupos; la educación se configura, entonces, como una barrera frente a la participación en el escenario de la violencia.

Otra conclusión que se puede plantear, desde el análisis de la información, tiene que ver con la importancia de considerar variables como la edad, el ciclo de formación y el sexo de los estudiantes y la influencia de todo ello en la preferencia en los distintos estilos de aprendizaje. En la población

objeto de estudio, se observa cómo en los grados se presentan cambios frente a la preferencia de estilos de aprendizaje y se marcan unas tendencias a medida que los estudiantes avanzan en su proceso. Vale la pena subrayar que, desde la teoría del aprendizaje significativo, este cambio va más allá de un cambio de conducta, más bien indica un cambio en la estructura de la experiencia. Por lo tanto, estos cambios codifican los conceptos e ideas que se van adquiriendo en cada uno de los campos de conocimiento.

Investigar en educación rural es una labor que requiere de agentes capaces de reflexionar desde la praxis a través de teorías que planteen posibilidades para el desarrollo del ser humano y que aporten de manera significativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando se alcance esta meta, se contará con los elementos suficientes para la transformación de la práctica educativa a través de la investigación, ya que esta práctica no se limita a la repetición de contenidos, sino que garantiza las condiciones necesarias para llevar al estudiante al cumplimiento de los objetivos de la educación o, por lo menos, para acercarlo a dichos objetivos desde la formación de los conocimientos.

Es así como la educación de los niños y jóvenes posee múltiples aristas y requiere de múltiples acciones que se ocupen de dar sentido y significado a la vida de cada uno de los educandos, pensando en la trazabilidad de las estrategias que puedan ofrecer, de manera significativa, una verdadera educación, que orienten a los estudiantes desde sus estilos de aprendizaje de un modo tal que este proceso incida de manera relevante en su rendimiento

académico y haga posible la obtención de mejores resultados que los lleven al éxito escolar.

La educación rural en Colombia ha sido mitificada como una educación de baja calidad que no reviste resultados importantes en las pruebas externas que valoran los alcances académicos de los estudiantes. Esto tiene que ver con aspectos como las formas de evaluación estatales y nacionales, las brechas existentes entre las zonas rurales y urbanas y la exigua investigación o reflexión sobre la educación en el contexto rural. Por lo tanto, se hace necesario conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el modo como estos estilos se relacionan con el rendimiento académico de los educandos, lo cual, en últimas, es el proceso que ayuda a la caracterización del aprendizaje de los mismos en términos de calidad a través de los procesos anteriormente mencionados.

Concebir la educación rural como una educación de mala calidad es un prejuicio que tiene mucho que ver con las formas de evaluación estatal, pues, en la práctica, se emplean modelos educativos distintos en los contextos urbanos y rurales, pero se aplican las mismas pruebas nacionales para la evaluación de la calidad educativa. Para ilustrar esta situación, podemos citar el ejemplo de un ejercicio de matemáticas propuesto en las pruebas saber, donde se plantea un problema que involucra una situación en un ascensor de un edificio. Para un estudiante de una ciudad, esta puede ser una situación cotidiana, pero para el estudiante de un contexto rural, que no conoce un ascensor, no, la situación es extraña y el problema difícil de entender y de resolver.

En contraste con lo anteriormente expuesto, se hace importante precisar que el rol del docente y el del estudiante deben estar bien definidos para que el docente pueda establecer, en su práctica, estrategias de enseñanza que estén alineadas con los estilos de aprendizaje, permitiendo que los estándares básicos de competencias se encuadren con el modelo y, de esta manera, permitiendo cerrar la brecha entre lo urbano y lo rural en términos de resultados en el rendimiento académico de los estudiantes.

En el caso de Colombia, las Pruebas Saber evalúan de la misma manera a los estudiantes de la escuela regular o graduada y a los estudiantes de los modelos educativos flexibles. Aunque estos los modelos flexibles procuran adaptarse a las necesidades educativas de las poblaciones en los contextos rurales, las pruebas de Estado utilizan los mismos estándares de calidad para evaluar a los estudiantes de estos contextos, omitiendo características importantes del mismo tales como las responsabilidades laborales de muchos estudiantes, el aislamiento geográfico y las dificultades de movilidad que tienen muchos para llegar a las instituciones educativas, así como el escaso acceso a la información y a las TIC y, en muchos casos, la monodocencia, es decir, la práctica de delegar toda la responsabilidad en un solo docente que se encarga de estudiantes de múltiples grados y asignaturas. En este caso, sería importante que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) contemple la posibilidad de evaluar en contexto a los estudiantes de la ruralidad, identificando y teniendo en cuenta las variables que en esta zona se presentan.

Por ende, las formas de evaluación de la calidad educativa rural resultan sumamente inicuas si se realizan con los mismos estándares de la educación en contextos urbanos, es decir, las pruebas externas masifican las características del estudiante en un país con una diversidad de contextos enorme. Desde esta perspectiva, hay discrepancia entre una educación contextualizada y las pruebas externas, que no contemplan las características del contexto. Puesto que la educación graduada cuenta con ventajas —como el número de profesores, lo que permite que los docentes puedan centrarse en el trabajo desde sus áreas de formación—, los estudiantes de las ciudades alcanzan mejores resultados en las diversas áreas del conocimiento. Otras de las ventajas con que se cuenta en los contextos urbanos son: mejores servicios públicos y de transporte y acceso a la información y a las TIC; condiciones estas indispensables para insertarse en las dinámicas de la globalización.

A su vez, las investigaciones y reflexiones sobre la educación en la ruralidad han sido escasas, por lo que esta investigación podría efectuar, en gran medida, una mirada a la calidad educativa en este tipo de población, ya que permite, como se dijo al inicio, una reflexión de la praxis y, de esta manera, la consolidación de mejores estrategias y de una mejor comprensión de estas para una gestión de aula acorde con las necesidades de los estudiantes. Así, la investigación se debe convertir en un asunto transversal al ejercicio docente, ya que este no debe limitarse a resolver mediadores pedagógicos, sino a reinventar las maneras de llevar los procesos de enseñanza-aprendizaje, una simbiosis importante

para desarrollar procesos educativos con elementos emancipadores de los niños y jóvenes.

Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes en los modelos flexibles de los contextos rurales y adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades de aquellos son imperativos en un modelo que propone que la acción pedagógica se centre en el estudiante. Es imperativo, además, satisfacer otras necesidades que profundizan las brechas entre el campo y la ciudad, como la construcción y el mejoramiento de las vías de acceso y servicios públicos, el cierre de las brechas digitales mediante la conexión a internet y la dotación de herramientas tecnológicas a las instituciones educativas —computadores, tabletas, tableros digitales, entre otros recursos—. También es necesario llevar a cabo procesos de formación permanente para los docentes en el manejo de las TIC; en efecto, se requiere potencializar la formación docente desde el pregrado, ya que en el currículo de las licenciaturas que ofrecen las universidades no se abordan asuntos relacionados con los modelos flexibles que posibiliten al docente asentarse en estas zonas con las condiciones de formación adecuada para atender este tipo de población.

Asimismo, se requiere de una actualización permanente de recursos educativos: guías y materiales de trabajo. Todo mejoramiento en la dotación de las escuelas rurales no solo beneficia a los estudiantes, sino a las comunidades en general, dado que la escuela es un referente de espacio público por lo que en esta se realizan los encuentros culturales —fiestas, misas—, así como un espacio de participación y organización comunitaria. Por ende, una

escuela con buenos recursos también puede ser un espacio de formación para la comunidad en diversos temas. Es muy importante también señalar que se requiere de una mayor inversión en la economía rural, dado que en Colombia solo se invierte un 1% de PIB anual en el sector agropecuario (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2019).

Teniendo en cuenta este entramado de resultados, otras líneas de investigación podrían abrirse al incluir análisis sistemáticos y continuos que coadyuven para el fortalecimiento de la educación en los contextos rurales. Podrían plantearse, entonces, asuntos como la relación que tienen los estilos de enseñanza con el rendimiento académico de los estudiantes y, de igual manera, con los estilos de aprendizaje; podría plantearse, también una línea de investigación que indague por la influencia del contexto y la familia en el rendimiento académico de los estudiantes.

Bibliografía

Álvarez, M. C. (2014). *Aplicación del constructivismo en el aula*.

Hernández, Y. K. (2017). *Metodología de la investigación*.

Jiménez, A. O. (2016). *Escuela nueva, prácticas pedagógicas y gestión escolar: estudio de caso único* [tesis de maestría]. Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5263/1/Odiliapiedrahita_2016_escuelanueva.pdf

Kolb, D. (1984). *Psicología de las organizaciones: experiencias*. México: Prentice Hall.

Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones* 3(1), pp. 313-386.



La vinculación de las familias como factor clave en el proceso educativo: el caso de la Institución Educativa Rural El Hatillo, sede La Isaza

María Yeni Betancur Cárdenas

mariayeni35@hotmail.com

Sandra Milena Muñoz Pérez

sandris0211@gmail.com

*Institución Educativa Rural El Hatillo,
sede La Isaza, municipio de Barbosa*

RESUMEN: este artículo presenta, de forma narrativa, la sustentación acerca de la importancia de la vinculación de la familia y la comunidad educativa en general al proceso de aprendizaje mediado por la propuesta y el desarrollo del programa *En familia, la lectura y la escritura, un mundo de aventuras*, programa llevado a cabo desde hace doce años en la Institución Educativa Rural El Hatillo, sede La Isaza. Se da cuenta de la pregunta que originó la propuesta y de su respuesta en términos de vinculación de los miembros de la comunidad a los procesos de generación de conocimiento logrados a partir de la lectura y la escritura. Se relacionan los resultados tanto en términos de aprendizaje como de actividades realizadas, de crecimiento institucional, de libros producidos, editados y con-

servados en la biblioteca y, como logro mayor, se refiere la difusión del conocimiento local entre los miembros de la comunidad.

PALABRAS CLAVE: familia, comunidad, aprendizaje colaborativo, tradición oral, lectoescritura.

Introducción

Sobre la labor docente se han dicho muchísimas cosas; se ha hablado de sus dificultades y de cómo superarlas, pero también de los beneficios que genera y de los intereses que suscita y potencia en los estudiantes. Ahora bien, hay un componente que, en este escrito, se quiere destacar y describir de manera narrativa porque, precisamente, constituye un factor primordial en la implementación del programa pedagógico central: la participación activa de la comunidad como un factor que enriquece el aprendizaje.

Cuando se piensa en la educación institucional como medio de aprendizaje, se indaga, por obvias razones, en los beneficios que obtienen los alumnos a partir del saber que los maestros transmiten, así como en el aprendizaje que estos, a su vez, obtienen del mismo proceso porque, en verdad, la vida de los docentes avanza y se transforma en la interacción con quienes asisten a las clases. Efectivamente, aquí se comparte en su integridad esta visión sobre la labor docente, pero se considera que se da cuenta parcial de ella.

¿Cuál es la razón que fundamenta la anterior afirmación si se tiene en cuenta que la propia normati-

vidad sobre la educación extiende la participación hacia la comunidad escolar, considerándola uno de sus elementos fundamentales?

Esta pregunta remite a otra que originó la reflexión de las docentes y cuyo resultado se encuentra en el programa escolar *En familia, la lectura y la escritura, un mundo de aventuras*, al cual se hará referencia en la medida en que sustenta y evidencia un enfoque particular en la enseñanza. La pregunta a que se hace mención es: *¿qué se entiende por participación comunitaria dentro del proyecto educativo particular que aquí se trata y cuáles son los beneficios que se obtienen?* La respuesta constituye el objetivo de este escrito, y de ella se dará cuenta mediante la ilustración de una experiencia particular alrededor de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Institución Educativa Rural El Hatillo, sede La Isaza, del municipio de Barbosa, que atiende a niños desde transición hasta quinto de primaria. Dicha experiencia fue guiada por reflexiones conceptuales y teóricas que orientaron las actividades y los logros obtenidos, pero, igualmente, ha tenido en cuenta la particularidad de las acciones participativas de los miembros de la comunidad y, de manera específica, su saber y las formas de transmitirlo a todos los miembros.



Imagen 1. Los niños y niñas de la I.E.R. El Hatillo, sede La Isaza. Fuente: archivo de la I.E.R. El Hatillo, sede La Isaza.

Ahora bien, *En familia, la lectura y la escritura, un mundo de aventuras* fue una propuesta pensada, estructurada e implementada como programa por las autoras de este escrito. Las directivas de la institución han posibilitado la iniciativa y facilitado su desarrollo, cumpliendo, eso sí, con las directrices del Ministerio de Educación y buscando que no interfiriera en el desarrollo curricular.

Metodológicamente, dentro del proceso de lectura y escritura se involucran todas las áreas del conocimiento que se imparten a niños y niñas en esa edad y se integran las familias no solo al aprendizaje, sino a la producción de materiales que contienen el saber de la comunidad sobre asuntos atinentes a la historia del lugar, a sus prácticas y a su inserción en la historia del país. Tiene que ver, también, con la geografía y el cuidado del medio ambiente, así como con la alimentación, el cuidado del cuerpo y la salud. Sin embargo, hay que anotar que el proceso tuvo etapas difíciles en sus inicios por cuanto gran parte de los miembros de la comunidad en edad adulta no sabían leer ni escribir. En la adquisición del lenguaje escrito eran necesarios los miembros de las familias, por lo cual se realizó un proceso de alfabetización en el que participaron 34 adultos entre padres de familia y abuelos cuidadores.

Es así como el programa *En familia, la lectura y la escritura, un mundo de aventuras* es un programa que tiene más de doce años y cuenta con importantes logros, entre estos, que los contenidos se abor- den sin circunscribirlos únicamente al campo propio del lenguaje, sino que se han extendido a otras

áreas del currículo creando textos que dan cuenta de la vida de la comunidad en la región.

Esta forma de aprendizaje de la lengua se ha caracterizado por estar fundamentada en el trabajo cooperativo-colaborativo bajo una perspectiva histórico- cultural, de tal manera que dentro del ámbito escolar se desarrolla una modalidad de aprendizaje significativo en el que las familias se involucran en el saber escolar; transmiten su saber a niños, niñas y profesoras y participan conjuntamente con estos en la producción de libros artesanales —desde la escritura hasta la encuadernación— como una de las estrategias para lograr los objetivos propuestos, uno de los cuales se enfoca en la conservación de la tradición oral.

En este sentido, se trata de una metodología a base de proyectos orientados por ejes temáticos que permea las diferentes áreas del currículo y que fundamenta no solo una relación bidireccional sino multidireccional entre los agentes involucrados en el proceso de aprendizaje: los estudiantes aprenden de las profesoras y de los miembros de la comunidad; esta aprende de los estudiantes y de las docentes y estas últimas de los demás miembros. El planteamiento que subyace es el de un proceso múltiple que se materializa mediante acciones concretas de participación de la comunidad y en el que esta no solo ha posibilitado que niños y niñas aprendan, sino que ella misma sea creadora y destinataria del saber. No se está planteando nada que se encuentre por fuera de la propia actividad docente, sino que se busca evidenciar la forma en que se ha potenciado la participación activa en la transmisión y recepción del saber por parte de la

comunidad y la forma en que esta ha incidido, tanto en el aprendizaje, como en el desarrollo de las capacidades propias de los estudiantes.

Se involucra, entonces, a la comunidad educativa en todo el proceso, entendiendo su papel activo en la educación tal como la define el artículo 6°, inciso segundo, de la Ley 115 de 1994, esto es, como aquella que, de acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia (1991), «participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos que fija la ley y que está compuesta por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares». La comunidad educativa tiene, pues, la función de participar en el diseño, la ejecución y la evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo —es importante aclarar que, en este escrito, también se habla de la *comunidad*, a secas, para hacer referencia a las familias que habitan en la vereda La Isaza, es decir, a los abuelos, padres, tíos, hermanos y demás familiares de los estudiantes de la Institución Educativa en la sede mencionada—.

Lo dicho sobre la comunidad en relación con la Institución Educativa El Hatillo, en su sede La Isaza, significa entenderla como una forma particular en que la institución desarrolla sus procesos, cómo los socializa, cómo construye su propia cultura institucional y cómo fomenta los propios valores, es decir, de qué manera crea un ambiente real.

De esta manera, los estudiantes, como miembros de la comunidad educativa, crecen y se desa-

rollan intelectual y humanamente; las familias se relacionan con un medio institucional específico en el que interactúan con los docentes y que organizan las directivas. Cada institución educativa tiene formas de vincular a los miembros que integran la comunidad educativa, y la sede La Isaza los vincula mediante el *proceso educativo multidireccional*.

Este concepto de comunidad educativa se considera fundamental porque constituye una manera integrada de abordar el trabajo educativo y formativo, aproximando la cultura familiar y la cultura escolar y dándole prioridad a la participación de los padres, madres, hermanos y abuelos en la formación escolar. Que los profesores conozcan las condiciones y particularidades de la educación familiar, que las familias se sientan parte integrante de la educación de sus hijos y que entiendan que la escuela es un lugar de formación integral y no el lugar donde se custodia a los hijos mientras los padres trabajan.

A partir de la pregunta *¿cómo puede darse la integración de la familia a la institución con formas diferentes a las que exige la vinculación a los consejos de padres?*, en la Institución Educativa El Hatillo, sede La Isaza, se han planteado formas participativas en las que los miembros de las familias enseñan a la vez que aprenden.

Es así como, a partir de la actividad docente, se han generado dichas prácticas participativas de las familias y sus miembros, todas ellas realizadas en forma estructurada y con una planeación para cada grado escolar en armonía con los objetivos y logros institucionales. Estas prácticas se han orientado

por el saber pedagógico, tal como más adelante se describirá y conceptualizará.

De este modo, pues, mediante la construcción de cada una de las actividades se ha logrado el aprendizaje de la lectura y la escritura, y los grupos y sus miembros le han dado un uso a la lengua que puede caracterizarse como ampliado, en la medida en que contribuye a la producción de textos escritos que enriquecen el conocimiento y hacen parte de la biblioteca escolar.

Hay que decir también que los textos —orales y escritos— involucran diversos componentes. Al introducirlos —verbalizándolos y escribiéndolos—, se amplía el horizonte de cada persona que participa, así como el de la comunidad que, de esta manera, interactúa en forma diferente en el ámbito familiar, educativo y comunitario.

La participación activa de los miembros de la comunidad se entiende en un sentido extenso y comprometido, ya que no solo se trata de que asistan a las actividades, sino de que participen en ellas de manera creativa. Se busca que logren pericia en las prácticas de la lectura y la escritura, compartan sus conocimientos locales y ancestrales y que, desde dicha participación y por su intermediación, se construya y refuerce el tejido social de la región.

Esta experiencia ha sido corroborada y validada mediante diversas teorías del aprendizaje, entre las que se encuentran las siguientes: la teoría planteada por Tolchinsky (2008), quien afirma que «en las áreas no lingüísticas es donde hay más posibilidades de utilizar con sentido textos auténticos con

diversas finalidades» (p. 37); también se tiene en cuenta lo planteado por Vigotsky en 1978, quien, de acuerdo con Abril (2012),

señala que el niño, al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece, se apropia de los signos que son de origen social para, posteriormente, internalizarlos. La niña y el niño se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva. Vigotsky considera que el momento más significativo en el desarrollo del niño y de la niña es cuando convergen el lenguaje y la actividad práctica, pues, inicialmente, son dos líneas de desarrollo totalmente independientes y, en un momento dado, se unen y el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal.

Teniendo en cuenta estas consideraciones pedagógicas, se entiende la enseñanza de la lectoescritura como una actividad participativa, de manera que cada niño, apoyado por sus padres, hermanos o abuelos, es el agente de su propio aprendizaje, mediado este por las docentes. Los niños y niñas aprenden a leer y a escribir, pero también aprenden a narrar las experiencias que adquieren en la institución —lo que conocen del entorno y su historia—, al tiempo que desarrollan las habilidades para relatar lo que observan y lo que construyen en el aula y en el hogar. Así se ha logrado, a lo largo de los años, despertar el interés de los niños por la lectoescritura, creando condiciones que facilitan el conocimiento de la región, de la historia local y nacional y de las costumbres, todo lo cual refuerza el conocimiento específico que debe lograrse en los grados escolares iniciales.

Como ya se ha dicho, en este proceso han obtenido importantes beneficios todos los agentes educativos: familia-comunidad. La conservación del patrimonio inmaterial de todo un territorio es uno de esos beneficios, pero, además, hay que

decir que la vinculación de la tradición oral a las estrategias pedagógicas permite que los estudiantes fortalezcan su competencia comunicativa. Está claro que la competencia comunicativa de los estudiantes de educación básica se desarrolla dentro de las relaciones *lenguaje, sociedad y cultura*, de ahí que se rescate la tradición oral como un medio que parte de las prácticas socioculturales y discursivas de las comunidades, que cumple funciones interactivas e históricas y que conlleva a la trascendencia de los saberes, costumbres y conocimientos en el tiempo.

Es importante, entonces, reconocer, como lo plantea Ramírez (2009), que muchos de los espacios donde los seres humanos nos desenvolvemos «alojan conversaciones: nuestra casa, nuestro lugar de trabajo, el mercado, las calles por las que transitamos, el lugar de reunión con amigos», la escuela, el gimnasio, los centros comerciales entre muchos otros lugares, y es allí en donde la conjugación de los gestos y las voces empiezan a construir historia, nuestra historia, la cual se caracteriza por no ser estática, sino dinámica y llena de significados, los cuales suelen convertirse en promotores de conocimientos y saberes.

De ahí la importancia de que nuestras conversaciones y nuestra riqueza oral se tengan en cuenta para ser llevadas al aula como elementos que permitan incluir la cotidianidad y la riqueza cultural en la escuela. Por ello, una estrategia para fomentar, conservar y producir cultura en el aula está contemplada en la posibilidad de tomar la tradición oral como una herramienta interesante, concreta y motivante para los estudiantes, que se convier-

te en una excusa creativa para mejorar o fortalecer aspectos relacionados con el desarrollo de la comprensión y la producción escrita, vinculando directamente a los estudiantes en este proceso.

Aplicable en relación con el trabajo en el aula y en la Institución en su sede La Isaza, se incorpora la definición de tradición oral propuesta por Ramírez (2009), y que incluye todos aquellos acontecimientos, hechos, cuentos e historias, testimonios y costumbres transmitidos verbalmente; Ramírez, asimismo, afirma que la tradición oral es una fuente de aprendizaje y un medio «para asegurar la continuidad de un grupo social».

Aunque no siempre se hable de tradición oral, es evidente que, en cualquiera de los niveles de enseñanza, esta se hace presente y, de alguna manera, se convierte en una necesidad, pues es mediante la tradición oral y el saber cotidiano de sus padres, abuelos, vecinos, amigos y demás personas de una comunidad como los estudiantes enriquecen el saber teórico aprendido en las aulas de clase, al confrontarlo con el saber empírico o tradicional de las personas antes mencionadas.

La tradición oral se convierte, entonces, en recurso de fácil acceso para los estudiantes y en una estrategia innovadora que involucra directa e indirectamente todos los agentes educativos: docentes, estudiantes y padres de familia. La participación directa de los estudiantes en este tipo de iniciativas se convierte en una fortaleza interesante, puesto que estos se convierten en sujetos activos y productivos del conocimiento.

De acuerdo con Bernal, al invitar a los estudiantes —en este caso, aplicable a la Institución en su sede La Isaza— se logra que:

- Los estudiantes se pongan en contacto con su entorno.
- El aprendizaje sea más activo.
- Los estudiantes tengan la posibilidad de estudiar las similitudes y diferencias entre los estudios de la lengua hablada y la lengua escrita.
- Se fomente el trabajo individual y el trabajo escrito.
- Se valore a los ancianos de la comunidad.
- Se despierte el aprecio por los valores culturales comunitarios.
- Se promueva una mayor interrelación entre la escuela y la comunidad (citado en Ramírez, 2009, p. 122).

En este sentido, es importante resaltar que no solo se trata del quehacer, sino también de la disposición que el estudiante tenga para el aprendizaje, es decir, de la capacidad y de la actitud para relacionar, de manera valiosa, el nuevo conocimiento en su estructura cognitiva; no vale la pena que el estudiante memorice o aprenda al pie de la letra un contenido si no lo asimila ni lo interioriza cognitivamente de forma significativa. Y, en este contexto, la disposición de la familia y la consecuente participación son fundamentales, como bien lo expresa Jaramillo (2010):

la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los infantes permite que el niño incorpore y reacomode los saberes previos que trae consigo, su historia familiar, los preconceptos personales, familiares y sociales

que le permitirán en mayor o menor grado adaptarse a las exigencias y nuevas experiencias que le presenta la escuela, además, en la familia se da la génesis del proceso de socialización (p. 26).

Es evidente, y así lo afirma la UNICEF (Marín & Palacio, 2016), que el papel de las familias es fundamental en todo el proceso de crianza. Esta importancia se refuerza cuando las familias no solo apoyan el proceso, sino cuando participan de él: «la crianza actual mantiene los roles tradicionales de cuidado, protección y educación de los más pequeños, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de las pautas de socialización propias de la cultura de la familia» (ídem, p. 163).

Es necesario, entonces, pensar en la familia como núcleo de interacciones sociales y afectivas que son esenciales para el desarrollo psicológico de cada ser humano, por lo que puede cumplir un papel fundamental, más allá del control necesario sobre el desarrollo del proceso educativo y de la colaboración en tareas académicas, puesto que es posible que, de manera conjunta con la institución escolar, asuman ambas como proyecto común la educación de los hijos.

Autores como Maestre (2009) plantean cómo las relaciones estables y positivas entre la familia y la escuela «mejoran la autoestima de los niños y niñas, el rendimiento escolar, las relaciones entre padres e hijos, las actitudes de los padres hacia la escuela y, como consecuencia, una escuela y una educación más eficaz y de mayor calidad» (p. 7). Maestre también plantea que la participación de la familia en la educación se da en varios niveles: en relación con el aula y en relación con la institución;

sin embargo, se trata de una participación que se da de una manera que podría llamarse externa y considerando a las familias en tanto individualizadas, porque el interés de ellas se centra en el propio hijo y no en el proceso educativo en su conjunto; se trata de una familia que es un soporte y un apoyo para la tarea educativa.

Incluir a las familias en el proceso de aprendizaje significa integrar el saber adquirido en los primeros años en los que no hay escolarización y reforzar la importancia que este saber tiene, haciendo de los primeros años una época de transformación de lo que piensan y saben, integrándolos como experiencia, como material que se va a fijar en la memoria y en lo que se aprende. Incluir a las familias dentro de los procesos que se realizan en la escuela significa, además, involucrar a sus miembros como agentes partícipes del primer aprendizaje y que facilitan el trabajo que se lleva a cabo en la institución; significa reforzar los lazos familiares vinculando a los miembros a los distintos procesos, generando colaboración y estableciendo un vínculo muy importante que les da a todos seguridad y que los motiva al mejoramiento continuo.



Imagen 2. Miembros que participan en los talleres. Fuente: archivo de la I.E.R. El Hatillo, sede La Isaza.

En la Institución Educativa El Hatillo, sede La Isaza, se ha implementado un trabajo colectivo en el que hay mediación y dirección por parte de las docentes. Este trabajo ha transformado las relaciones entre institución, docentes, alumnos y comunidad local, y las ha convertido en una potente metodología de trabajo orientada por los lineamientos curriculares; una potente metodología que no quiebra el papel mediador de las docentes, pero sí el esquema de saber exclusivo que estaría en poder de estas, de modo que hace posible vincular, en dicho papel, a los demás actores.

Se trata de una nueva relación donde se transforman los espacios escolares, puesto que estos no consisten únicamente en el aula de clase, sino que se extienden hacia la misma localidad escolar y hacia la propia vereda. Es así como el monte y las quebradas, las cascadas y los árboles, el mundo de los demás seres vivos en la naturaleza y las propias casas de los alumnos son lugares donde se aprende.

Y es que se aprende de la naturaleza en el espacio geográfico, histórico y cultural de la localidad. Los mayores aprenden de las docentes y de sus hijos, pero todos comparten saberes de la gastronomía local, del saber que les posibilita el medio ambiente, las manualidades y, lo que ha sido fundamental, el saber del propio lenguaje mediante coplas, rimas, dichos.

Un aspecto fundamental es que se aprende no solo en el aula, no solo oyendo y escribiendo lo que otros dictan o lo que se lee en el tablero; más bien podría decirse que se practica el *aprender haciendo*. Todos los miembros de la comunidad son

emisores y receptores y, de esta manera, se transforma la función educativa en tanto las docentes no imparten saber únicamente, sino que también participan de su producción y ocupan el puesto de los alumnos. Los padres dejan de ser espectadores del proceso de sus hijos y mutan hacia el papel de docentes y alumnos. Y los alumnos conocen no solo los resultados del saber, sino las formas de obtenerlo y apropiárselo.

En familia, la lectura y escritura, un mundo de aventuras contiene varios sub-proyectos que se desarrollan teniendo en cuenta un eje temático a la luz de la evaluación que se realiza en este trabajo. Entre las acciones que comprende el programa están, además, las que tienen que ver con los talleres familiares, como el taller de culinaria, el intercambio de cartas con niños, niñas y docentes de instituciones escolares de Sopó, Cundinamarca y Chigorodó, Antioquia, además de la relación con la Fundación Secretos para Contar y la Fiesta del Libro y la Cultura.

Los productos que se han obtenido en la ejecución de los programas son: los *Diccionarios temáticos*, cuyas entradas son palabras seleccionadas por los alumnos, niños y niñas, de acuerdo con la temática que se trabaja cada año. En Facebook se narran las *Historias contadas y encantadas de la vereda Isaza*. Se ha logrado también la edición de libros artesanales como:

Recuperación de la tradición oral
Historias contadas y encantadas
Mi familia dejando huella
Juegos de mis abuelos
El libro de las plantas medicinales

Cancionero «Arrurú de mis abuelos»

Diarios de campo

El baúl de mi vereda

Recetarios

Entre los temas que se tratan en los escritos, se encuentran los siguientes: tradiciones religiosas, gastronomía, creencias, urbanidad, costumbres, mitos, leyendas, refranes, coplas, adivinanzas, dichos tradicionales, la vivienda con el paso del tiempo, juegos tradicionales, canciones infantiles de antaño. De todos los productos y actividades se encuentran evidencias en el archivo institucional: materiales escritos, materiales visuales y audiovisuales, digitales, diarios de campo, fotografías y los mencionados libros artesanales.



Imagen 3. Eduteka Juan Palabras, padres de familia, estudiantes, docentes, libros artesanales y textos Secretos para contar. Fuente: archivo de la I.E.R. El Hatillo, sede La Isaza.

En conclusión, puede decirse que la relación entre la institución educativa y la comunidad es el componente sobre el cual se ha hecho énfasis y la experiencia misma ha demostrado su validez mediante la exposición de las acciones desplegadas que dinamizan la actividad del aprendizaje, incluida la de la propia comunidad.

Las prácticas de lectoescritura, en los procesos de educación rural —particularmente en

este contexto campesino—, adquieren sentido en la medida en que los miembros de la comunidad se encuentran con ellas para reconocerse en su cultura y para hacer proyecciones, a través de encuentros que abren espacios para compartir sus propias experiencias y para hablar de las singularidades del contexto escolar.



Imagen 4. Madres, niños, niñas y docentes. Fuente: archivo de la I.E.R. El Hatillo, sede La Isaza.

Bibliografía

Abril, Y. (2012). *La lectoescritura: un desafío para la educación preescolar pública* [tesis de maestría]. Universidad de Yucatán. <https://es.scribd.com/doc/101991200/Lecto-Escritura-en-Preescolar>

Caneleo, P. & Millapan, G. (2009) *Tradición oral en el aula* [tesis de grado]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/1305/tpemu%2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

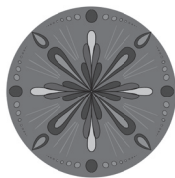
Chaves, A. (2002). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación* 25(2), pp. 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>

Maestre, A. B. (2009). Familia y escuela: los pilares de la educación. *Revista digital de innovación y experiencias educativas* (14). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELEN_MAESTRE_1.pdf

Marín, A. L. & Palacio, M. C. (2016). La crianza y el cuidado en primera infancia: un escenario familiar de inclusión de los abuelos y las abuelas. *Trabajo Social* (18), pp. 159-176. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/58583>

Ramírez, M. (2009). *Tradición oral en el aula: volumen 16*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_16.pdf

Tolchinsky, L. (1993). *Saber escribir, más allá de la escuela. Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. México: Anthropos.



Fortalecimiento de identidades étnicas y de género en adolescentes afrocolombianas en contextos escolares

María Mercedes Mosquera Hurtado

*Institución Educativa los Andes, municipio de Chigorodó
mercenaria55@hotmail.com*

RESUMEN: esta narrativa da cuenta de las voces, necesidades, tensiones y experiencias de las adolescentes afrocolombianas —veinte mujeres participantes— y de mi experiencia de madre, maestra y activista afrodescendiente en contextos escolares por identificar y visibilizar prácticas racistas y discriminatorias por motivos étnicos o de género. También da cuenta de diversas luchas de las participantes por moverse, adaptarse, resistirse, revelarse o situarse en dos contextos, el del fortalecimiento y la construcción de identidades del ser mujeres, adolescentes, negras —o afrocolombianas—, menores de edad, escolarizadas, entre otras adscripciones y representaciones que experimentan en espacios de interacción social. Este estudio es parte de una apuesta de indagación más amplia y se acoge a la investigación cualitativa bajo el enfoque de la *Investigación-Acción Pedagógica*,

orientado a la innovación que requiere la actividad educativa y que influye en la transformación y en las prácticas inclusivas de carácter étnico, genérico y cultural.

PALABRAS CLAVE: identidad étnica, identidad de género, adolescentes afrocolombianas.

Participantes, contextos y lugares

La diversidad cultural es una característica fundamental de la humanidad. El quehacer como docentes demanda una aproximación a las diversidades de la población educativa para afianzar su autoestima y fortalecer las relaciones de tolerancia individual y colectiva. Para ello, vinculé inicialmente a veinte (20) estudiantes nombradas aquí como *Generación 2016*, hoy crecimos y sumamos cincuenta (50) participantes autonombradas como negras, culisas, afrodescendientes, chilapas, mestizas etc.; con ellas continuo y planteo estrategias que permitirán visibilizar situaciones de discriminación étnica y de género, pero también posteriores soluciones en espacios seguros de encuentros, de enseñanzas y experiencias significativas extracurriculares.

Fueron propósitos iniciales en esta apuesta identificar y visibilizar prácticas racistas y discriminatorias por motivos étnicos o de género, pero también lo fueron las acciones de intervención para el fortalecimiento de identidades. De esta manera, se va configurando la importancia que adquiere la construcción de identidades como un acto relacional, reflexivo y formativo, tanto personal como colectivo, que dura toda la vida; que requiere unos

escenarios políticos, económicos, educativos y culturales que son de naturaleza contradictoria, compleja y siempre cambiante, especialmente cuando hablamos de la producción de identidades de mujeres adolescentes afrocolombianas en contextos escolares diversos, que se mueven entre el mundo de lo global y el mundo de lo local, de lo concreto a lo diverso, de lo posible a lo imposible...

Narrativas de investigación y de trabajo pedagógico participativo que tienen escenarios discontinuos y cercanos como las propias observaciones cotidianas en mi entorno familiar, reconociendo el desarrollo identitarios de mis hijas como mujeres que pertenecen a una etnicidad. Lugares y contextos como Chocó mi lugar de origen, Antioquia, mi lugar de posicionamiento profesional y Chigorodó, donde habito y entretejo reflexiones críticas sobre mis prácticas pedagógicas en Ciencias sociales y Cátedra de estudios afrocolombiana en el aula y en la Institución Educativa donde laboro.

En la Institución Educativa Los Andes hubo necesidad de identificar prácticas de discriminación racial que afectaban la construcción de identidad étnica racial de las adolescentes afrodescendientes. Esta, una institución pública, formal, que se autodefine participativa, democrática, y que tiene como propósito brindar una educación incluyente, fundamentada en el respeto a la dignidad humana, el trabajo, la solidaridad y el bien común de todos los integrantes de su comunidad educativa, como bien se manifiesta en el Plan Educativo Institucional (PEI, 2018).

También porque en ella confluyen estudiantes de diferentes grupos étnicos —afro descendien-

tes, mestizos e indígenas—, diferentes condiciones físicas —acoge la mayoría de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad—, diferentes condiciones sociales y diversas nacionalidades —estudiantes venezolanos—, lo cual hace de ella una mixtura de colores y sabores, familias diversas y multiculturales, siendo en este espacio donde se hacen visibles, de manera muy particular, las colonizaciones, racismos y discriminaciones que afectan la diversidad, en general, y la configuración de identidades de etnia y de género de mujeres negras o afrodescendientes adolescentes, de lo cual surgió la necesidad de generar nuevas miradas, nuevos discursos, otras relaciones y prácticas en la cotidianidad de la Institución.

Para lograrlo, decidí convertir estas prácticas de discriminación racial en procesos de reflexión pedagógica y, a partir de ahí, implementar una propuesta de aula denominada *Visibilizando, enseñando y de-construyendo intolerables*, propuesta implementada en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) durante los periodos académicos comprendidos entre el año 2013 y 2015. Discriminaciones que son parte de las experiencias personales, profesionales y organizativas de la docente líder del presente proyecto como investigadora, como mujer negra, madre, activista y maestra de Ciencias sociales y de la CEA, de los grados de básica secundaria de 6.º a 9.º; propuesta, además, que se fue articulando con el ánimo de crear nuevas expectativas entre la comunidad académica. Fue así como a este proceso se vincularon otras áreas como la de orientación escolar, donde, de manera continua y como parte del diagnóstico de convivencia a nivel institucional, se encontraban de manera

recurrente en las situaciones tipo I y tipo II, problemáticas de racismo y violencia de género. De igual forma se fueron uniendo las docentes de primaria —especialmente, las docentes etnoeducadoras de preescolar y grado 5—, puesto que fueron, y aún son, conscientes de la situación; por eso, el apoyo a esta investigación. En este orden de ideas, en esta apuesta pedagógica de indagación me asaltó la siguiente pregunta: *¿cómo fortalecer la identidad de género y etnia de adolescentes afrocolombianas afectadas por el racismo y las discriminaciones de etnia y de género en contextos escolares?*

Miradas teóricas y problemáticas en la escuela chigoroseña

Para efectos de dar algunas respuestas y soporte teórico a mi narrativa, en primera instancia fue necesario apropiarse el concepto de identidad como bisagra conceptual que articula distintos aspectos y escenarios, destacándose lo humano como elemento básico de cohesión social. Esta categoría integra conocimientos, culturas, artes, ideas, relacionamientos entre otros elementos e instrumentos de creación, construcción y reinención de la vida misma.

Una construcción que parte de la naturaleza psicológica y social, eso es la identidad; adicionalmente, esta se desarrolla en el entorno, es decir, que es influenciada por el medio circundante. De ahí que, en su desarrollo, tengan que ver aspectos relacionados con los sentimientos y emociones, pero también con las creencias, prácticas y tradiciones propias de los diferentes grupos sociales a los que se pertenece y en los que se interactúa.

Dicho concepto, el de la identidad, parte de la teoría del aprendizaje social por imitación, la cual está basada en investigación y evidencia empírica. De acuerdo con Gallo, Meneses & Minotta (2014), «la identidad se concibe como producto de la interacción humana en el marco de instituciones y procesos sociales» (p. 231) y, una vez que tiene ocurrencia la interacción, la identidad es «permeada por los discursos, prácticas y relaciones desarrolladas en las instituciones —familia, escuela, medios de comunicación, etc.— y por las trayectorias históricas del sujeto y la comunidad» (ídem).

Es evidente, entonces, de acuerdo con lo anterior, que todo esto se enmarca en una producción que se da en «ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. En esta dirección, vale decir que la/s identidad/es se construye/n a través de las diferencias, no al margen de ellas» (Hall, 2010). Es decir, que la identidad no solo se define como construcción, sino como «una categoría que aglutina la infinita diversidad de seres humanos, en cajones estrechos, llámeseles etnia, nacionalidad, origen, clase social, orientación sexual, de género; etcétera, posibilitando el establecimiento de modelos que simplifican la vasta variedad y complejidad humana» (Gallo, Meneses & Minotta, 2014, p.231).

En este sentido, la construcción de identidades étnicas y de género de mujeres adolescentes afrodescendientes en la escuela se mueve entre dos miradas: las prácticas de racismo y discriminación que por momentos generan sentimiento de

no pertenencia y ajenidad a los procesos de integración-inclusión que, en la actualidad, ofrecen las normas en favor de las mujeres a nivel internacional y nacional, las herramientas de políticas públicas y de género, las movilizaciones, las organizaciones e investigaciones que aportan a la comprensión y el análisis de la problemática, la reflexión y la vida de las adolescentes.

De esta manera, estos y otros investigadores coinciden en reafirmar la necesidad de estudiar la noción de género e identidad étnica de mujeres afrodescendientes por fuera de las lógicas y las agendas de las teóricas feministas tradicionales. Un claro ejemplo es el compromiso de la activista, pensadora y teórica estadounidense Bell Hooks (1984); otro es el de las investigaciones nacionales desarrolladas en el ámbito escolar y destacadas en los antecedentes de la presente investigación: Vásquez (2007), Mena (2009), Gallo, Meneses & Minotta (2014), entre otras aportaciones desarrolladas desde el quehacer y las prácticas pedagógicas de docentes que han develado discursos, patrones y prejuicios de discriminación racial y social en contra de la población afrocolombiana en edad escolar, especialmente niños y niñas; todos estos trabajos interpelan y cuestionan el papel del docente e invitan a *de-construir* las prácticas de exclusión y de segregación que se mantienen vigentes en la escuela, en el entendido de que la formación superior hace parte de ella.

En segunda instancia, también fue fundamental explorar el concepto de *interseccionalidad*, relacionado con esta apuesta y con la identificación de diferentes situaciones de discriminación racial

o de género manifiestas, abiertas o encubiertas que enfrentan las adolescentes en la escuela. Por lo que es necesario aquí dedicarle a este concepto unos renglones.

La interseccionalidad se hace visible en mujeres del tercer mundo, en regiones pobres, especialmente, en contextos nacionales, regionales y locales de estos países. La Institución Educativa Los Andes no es ajena a este fenómeno, ya que la población estudiantil, especialmente, las mujeres adolescentes, mujeres pobres y racializadas, viven experiencias producto de la intersección dinámica entre el sexo/género, la clase y la raza en contextos de dominación contruidos históricamente, tal como lo menciona Viveros (2016).

Por ello, sus vidas y sus relatos se pueden comprender desde esta concepción. Es comprensible, en consecuencia, que dichas condiciones se reflejen en el nivel académico y en la interacción en la escuela, espacio en donde, como ya expresé, tienen ocurrencia prácticas de discriminación racial, sobre todo, como ya también señalé, con mujeres adolescentes afrocolombianas; prácticas materializadas en el lenguaje, tanto oral como escrito, utilizado de manera excluyente para desestimar actividades históricas, miradas filosóficas, tecnologías —unas más artesanales, otras más elaboradas y acordes con los tiempos de la modernidad—, lo cual hace que los grandes aportes de las gentes negra sean reducidos al ostracismo.

Las prácticas de racismo y discriminación por motivos étnicos o de género se interseccionan, evidencian e ilustran en mi escuela con comentarios, burlas e insultos como: «maldita negra», «bollo ne-

gro», «pelito maldito y feo», «sangres negras», etc.; son agresiones e intercambios verbales violentos entre pares, entre estudiantes mestizos y afrodescendientes que involucran a familias y docentes, pero que afectan de manera directa a la persona que se siente aludida, porque lastiman desde la apariencia física hasta el sentido colectivo de pertenencia.

Estas agresiones de tipo verbal, sin lugar a duda, impactan en la construcción identitaria de un individuo toda vez que hacen parte de la influencia social y cultural de su entorno. Sus efectos en las personas afectadas son de encierro o cambio de comportamientos. Por ejemplo, las mujeres afrocolombianas prefieren llevar su cabello escondido o cambiarlo con artilugios no naturales, como el sintético, el alisado o con extensiones de cabellos lacios, naturales, y alargados. Este y otros hechos son observables en la Institución.

En la Institución Educativa Los Andes se viven fenómenos de discriminación racial junto a manifestaciones de acoso, una mixtura que entraña en sí misma racismo, sexismo y diferentes fobias. Como lo exponen Gallo, Meneses & Minotta (2014). Cuando en el contexto escolar se mezclan la discriminación racial con el acoso:

los actos de discriminación se vuelven más radicales [...]. Así se evidencia en el caso de los estudiantes de ascendencia africana que, sobresaliendo por su desempeño académico, deben soportar el Bullying, entremezclándose así el Bullying y el racismo, produciéndose una violencia que termina por situar a sus víctimas en el lugar de inferioridad que se supone deben ocupar de acuerdo con el imaginario y la ideología racista (p. 35).

En esta misma línea, esto es, respecto de estas relaciones de poder y desigualdades que afectan las identidades de mujeres adolescentes afro descendientes en contextos escolares, Castillo (2011) advierte:

la escuela se constituye en una institución donde la ideología de la superioridad racial se ha reproducido con más potencia, que en los procesos de socialización se han anclado prácticas de saber sostenidas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de los descendientes de africanos y africanas (p. 62).

Agregando a lo dicho, y siguiendo la línea de los contextos escolares, este argumento se llena de contenido con los discursos y los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación; así lo expresa Dijk (2004):

la escuela contribuye de manera directa a la adquisición «estándar» de todo tipo de conocimientos, entre ellos los sociales y culturales, y por medio de sus currículos ocultos contribuye a la transmisión de ideologías dominantes relativas al género, la raza o la condición social (p.42).

Lugares donde confluyen valores, tradiciones, memorias e historias mantenidas y transmitidas de una generación a otra desde visiones y cosmogonías de pueblos, comunidades y sociedades milenarias y modernas construidas étnica, genérica, cultural y socialmente en espacios como la escuela. Así se originó y dio forma a esta idea que busca, sobre todo, plantearse un nuevo entorno escolar aportando a «la lucha por otra escuela» (Castillo, 2011) para las estudiantes afros con el fin de que, de esta forma, se conviertan en las personas y las profesionales que el país necesita.

Pese a que en Colombia, en las últimas décadas, el tema de la inclusión, el respeto por la diferen-

cia y la garantía del pleno derecho al desarrollo de la identidad se ha tratado de manera legal y con programas institucionales que respaldan dicha filosofía de vida, aún hay afectación al interior de espacios como el educativo; afectación que recae en los estudiantes, sobre todo, en las adolescentes afrocolombianas, asunto que las vulnera, sufriendo, incluso, los rigores del aislamiento entre otras dificultades.

Finalmente, esta apuesta de indagación se realizó bajo el paradigma cualitativo, junto al modelo crítico social y el enfoque *Investigación-Acción Pedagógica (IAP)*.

El maestro Bernardo Restrepo (2004) plantea que una estrategia eficaz para construir conocimiento individual y social en educación es el enfoque IAP, partiendo de nociones, inquietudes, hipótesis, entre otras cuestiones, construidas por filósofos, pedagogos, maestros y maestras y comunidades de aprendizajes comunitarios milenarios, ancestrales y tradicionales, quienes convierten sus pensamientos, prácticas y reflexiones en verdaderas guías epistemológicas.

El grupo de estudiantes participantes es un grueso de mujeres adolescentes afrocolombianas que al momento de esta investigación cursaban los grados 9º, 10º y 11º de la Institución. Valga advertir que algunos testimonios también se obtuvieron de estudiantes de los grados 6º, 7º y 8º. Algunas de ellas han sido víctimas de actos discriminatorios, develados mediante actividades propuestas en esta investigación. En la misma línea, cabe agregar que ellas tienen sus propias estrategias para pro-

tegerse a nivel personal y con sus grupos de interacción.

Con ellas, pues, logré visibilizar, desde tiempo atrás, y a través de charlas que las llevaron a tratar el tema a profundidad, situaciones de racismo para, posteriormente, emprender un proceso de reflexión e intervención que conllevará al fortalecimiento de identidades. Este fue un ejercicio apuntalado en la IAP, orientada a una indagación personalizada que repercuta a nivel formativo y social, que también permitió proponer en el plan de acción del área de convivencia y posteriormente en el plan de mejoramiento institucional, espacio donde se visibilizó la problemática de modo que permitiera generar acciones sistemáticas para su intervención. Es así como, en la última actualización del PEI, la Institución Educativa Los Andes (2018) adopta en sus proyectos transversales el del *fortalecimiento de identidades étnicas y de género en adolescentes afrocolombianas en contextos escolares*.

A la par, se utilizaron herramientas metodológicas como las encuestas, las técnicas interactivas de talleres, los encuentros, los conversatorios; técnicas de intervención muy cercanas a nosotras las mujeres negras, porque su principal instrumento es la oralidad, el poder de la palabra, de la escucha y la observancia en espacios de la subjetividad, la escuela, la comunidad, la organización social. Técnicas que, a la vez, permitieron recoger información de fuentes primarias de gran utilidad para desarrollar relaciones —con métodos horizontales— de nuestras propias experiencias, las cuales se basan en que la teoría y la práctica son parte del mismo proceso (Corona, 2012); se utilizó también

el diario de campo, instrumento que me aportó elementos de gran valía para encaminar la investigación hacia espacios de reflexión. Buscaba con ello permear la escuela, el currículo y, sobre todo, los imaginarios y las relaciones, los encuentros y desencuentros que se dan en ella tanto respecto de las mujeres adolescentes afrocolombianas como de las diversas poblaciones.

Para este propósito fue fundamental una gran maleta de recursos bibliográficos, epistemológicos y pedagógicos que inscribe este proyecto en la metodología de Investigación de Acción Educativa (IAC), de corte cualitativo (Duque, 2013), en cuanto admite el conocimiento empírico, narrativo de las voces, de las palabras, de la vida cotidiana de las mujeres adolescentes afrodescendiente o negras en la escuela, y en cuanto que es abierto y flexible, centrado en el enfoque de la IAP y posee un carácter transformativo, es decir, que no solo posibilitó aprender del saber institucional, sino que fue soporte para la construcción de saber alternativo, distinto o distanciado del saber impuesto por el sistema tradicional.

Propuesta pedagógica participativa: voces de las participantes en la escuela

En primer lugar, esta propuesta se desarrolló en distintos momentos, talleres de reflexión, aprendizajes y espacios de encuentros con las palabras de las protagonistas, nombrados de diversas maneras como: *Reconstruyendo historias: memorias de ancestras y abuelas*; *La silueta: mi cuerpo, mi territorio*; *Cine foro sobre discriminación racial y de géne-*

ro, hablemos de mujeres negras; Del trenzado y el autocuidado, encuentros para las tareas...

Aquí inicié compartiendo las voces, experiencias y memorias de algunas adolescentes afrocolombianas que hablaron en los encuentros y que facilitaron el fortalecimiento de las identidades de género y étnica en contextos escolares.

Inicio aquí, pues, con la evidencia de una estudiante del grado 9º en la que devela lo que piensa acerca de la igualdad como un objetivo para la sociedad; ella parte de un reconocimiento de su origen y trae a colación el encuentro de culturas a las que pertenece: «Vengo de una familia de razas cruzadas paisas, por parte de mis bisabuelos. Mi abuelo chocoano, mi familia materna de Córdoba; chilapos atravesaos. Pero somos de lo mismo; somos de todito puro mestizaje». Más adelante, la estudiante afirma: «La historia sirve para posicionarnos, valorarnos, saludarnos, buscar la igualdad de oportunidades. Y una manera de encontrar esa igualdad es a través de la educación» (Taller encuentro *Reconstruyo mi historia*, agosto 31 de 2016). Entre la diversidad étnica encontramos la identidad mestiza, la cual varias de las participantes están construyendo; es importante la hibridación cultural y los aportes que esta identidad tiene.

Una participante del grado 11º manifestaba cómo identificaba un acto de discriminación en la Institución Educativa Los Andes: lo enmarca en el tipo de discriminación directa, a través de la utilización del lenguaje. Antes de presentar el caso, ella expresa un sentimiento de seguridad que quizás esté creado desde su hogar y que se proyecta en su discurso:

Eso sí, soy segura e inteligente, buena estudiante y donde voy establezco mi posición y ese es un factor de protección contra el racismo [...]. Eso no significa que no vea lo que pasa a mi alrededor, por ejemplo, en Los Andes, donde estudio. A un compañero siempre le dicen «negro», nunca su nombre, e incluso hasta los profesores. Eso no me parece bien y es algo en lo que debemos trabajar para que no sigan existiendo discriminaciones de tipo racial (Taller encuentro *Trenzando la identidad de etnia y género*, septiembre 18 de 2016).

Otra participante expresa su percepción sobre ser mujer negra, no es ser simplemente mujer como lo hace evidente la categoría de género:

Ser mujer negra o afrodescendiente adolescente significa como dos situaciones contrarias; en algunos casos, es ser vulnerable, estigmatizada en algunos ámbitos de nuestra vida [...]. A veces somos el centro de burlas, y [somos] señaladas, opacadas por tu color de piel, por ser minoría y no tener casi recursos [...]. Y otras veces, es sentir orgullo por la tradición, la raza y la cultura; es tener mucha fuerza y ser capaz de afrontar todas las dificultades. Ser mujer negra adolescente es gritarle al mundo que soy negra sin sentir pena ni lástima (Grado 11º. Taller encuentro *Trenzando la identidad de etnia y género*, septiembre 18 de 2016).

El siguiente comentario de una de las participantes da cuenta de las percepciones, sentimientos, inseguridades y ambigüedades que las estudiantes afrodescendientes hacen de sí mismas desde la dimensión corporal:

No es fácil pintar nuestros cuerpos o el de las compañeras en el papel. A una le da al principio cierto nerviosismo, cierto temor e incluso pena, porque esas cosas de pronto por allá como que en preescolar las hacíamos. Y pues hoy no lo hacemos más, no se nos pasa por la cabeza el ejercicio de pintar-nos ni siquiera lo imaginamos.

En la escuela, en Artística, los profesores nos ponen a dibujar la figura humana, pero es la niña o niño blanco, de cola de caballo largo, de ojos azules y eso. Y hoy en el taller con la profe amiguita nos ponemos a jugar a pintarnos. Y es por eso que siempre nos preocupamos si no cabemos en la hoja, si quedamos muy nalgonas, gordas, malucas y un poco raras

(Grados 8º, 9º, 10º, y 11º. Técnica interactiva *La silueta*, noviembre 30 de 2016).

Frente a este panorama de múltiples discriminaciones que afecta a las mujeres negras a nivel local, familiar y personal, una participante concluye que para «mejorar y no pasar tanto trabajo como sus mamás»:

Educar y educarnos es la respuesta profe. Yo creo que nosotras queremos que nos valoren y no nos rechacen. Pero primero debemos valorarnos nosotras, como digo, superarnos, empoderarnos y educarnos porque la sociedad nos ha tenido que, como mujeres negras, somos débiles, somos para la cocina, para tener los hijos o para servir a otros como criadas.

Que la mejor educación la han tenido los hombres y otras mujeres. Entonces nosotras lo primero que tenemos que hacer es educarnos y llegar más allá. Porque yo como negra que soy, a veces decimos que tenemos muy baja autoestima y que nosotras por ser negras somos menos que las blancas; entonces primero tenemos que valorarnos para que los demás nos valoren y una parte importante de esa valoración es la educación (Grado 11º. Taller *encuentro para hacer tareas*, octubre 9 de 2016).

Y otra evalúa las actividades realizadas en los talleres con el testimonio siguiente:

Reunirnos con la profe es muy bueno, debido a que en la escuela pueden pasar dos cosas: nos reconocemos o nos desconocemos; y es que, en ocasiones, pasa que así estemos en el mismo salón, no somos tan cercanas; algunas somos tímidas, cerradas, y nos aislamos. Porque usted sabe, tenemos otros círculos: las que son populares, sociables, parlanchinas, solidarias... En fin, tenemos distintas personalidades. Pero aquí conocemos un poco sobre el movimiento afro, que lucha, cuestiona sobre las situaciones del racismo; y aquí, con la profe, nos enseña cómo afrontar los problemas de las mujeres afros y por eso nos sentimos unidas, identificadas, un

poco más reconocidas, relacionadas como grupo (Grado 10º. Taller *encuentro para hacer tareas*, octubre 9 de 2016).

De esta manera, las participantes convierten el anclaje educativo, de participación y de reflexión, en instrumento de gran potencia que, a la vez que les permite construir, empoderarse y fortalecerse hacia adentro, les permitirá formarse, capacitarse y poseer mejores herramientas para enfrentar las situaciones y condiciones del afuera.

Conclusiones

También emergieron algunas conclusiones parciales como que el racismo y la discriminación por motivos étnicos y raciales —a los que se suman las razones de género, sexo, condición social y lugar de origen, entre otras adscripciones e identificaciones— aún tiene cabida en la escuela inclusiva del tercer milenio; discriminaciones que afectan las identidades, la autoestima, las formas de participación de las adolescentes afrocolombianas en la escuela chigorodoseña.

Otra de las cuestiones que no contribuyen en los avances y soluciones de las situaciones que afectan a las poblaciones etnizadas y racializadas es la negación o el poco reconocimiento del racismo y las prácticas racistas en los distintos espacios de interacción cotidiana, entre ellos, la escuela. Generalmente, las problemáticas asociadas al racismo y la exclusión socio racial solo se hace evidente para quienes la padecen, como es el caso de las adolescentes afrodescendientes.

En coherencia con lo anterior, es evidente que las niñas, adolescentes y las mujeres afrocolombianas, en general, aguantan lo más duro de las discrimina-

ciones por motivos de color de piel, sexo, condición económica, violencias manifiestas de manera verbal y física; mujeres negras, afrocolombianas, afrodescendientes, raizales y palenqueras, quienes hoy comparten historias comunes de silenciamientos, exclusiones de los ámbitos políticos y sociales en la sociedad colombiana.

El impacto de esta propuesta de trabajo conjunta permitió, entre otras posibilidades, repensar y de construir la práctica pedagógica desde el acto tradicional de enseñar y formar, pasando por la revisión de los conocimientos, discursos y relaciones que a diario compartimos maestros, maestras, estudiantes y otros actores de la comunidad educativa. Esta investigación se suma a las apuestas y necesidades de afirmaciones de empoderamientos que a diario hacen los movimientos sociales de comunidades negras y, en especial, las organizaciones de mujeres afrodescendientes, en el sentido de ofrecer la mirada de la realidad en una institución educativa, en un sector como Chigorodó, y bajo unas premisas particulares en cuanto a género, etnicidad y edad de las participantes.

Pero el mayor impacto y pertinencia en esta apuesta será que, juntas, las nuevas generaciones de mujeres afrocolombianas o afrodescendientes, adolescentes, jóvenes y mujeres mayores que tienen experiencias en el campo de la investigación, la organización, la pedagogía, la academia, etc. asumamos los desafíos de continuar las luchas reivindicadoras y afroreparadoras por la igualdad y la equidad de derechos y de oportunidades de miles de mujeres que, en los campos, en las ciudades, en las escuelas de Colombia son triplemente discriminadas, racializadas y excluidas por ser pobres, ser

mujeres y ser negras. Los temas estudiados no son nuevos; han transitado por diversos análisis y narrativas de investigadores e investigadoras. Lo nuevo en esta investigación es que pone de presente las voces, identidades y experiencias de mujeres adolescentes en la escuela; que encuentra, en el conocimiento ancestral afro, saberes y puertas que jamás se cierran.

Bibliografía

Castillo, G. (2011). «La letra con raza, entra». Racismo, textos escolares y escritura. *Pedagogía y saberes* (34), pp. 61-73. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/779/751>

Dijk, T. (2004). *Discurso y dominación* [conferencia]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20dominaci%F3n.pdf>

Gallo, N.; Meneses, Y. & Minotta, C. (2014). Percepciones de las personas de ascendencia africana en torno a la escuela, la universidad y la educación en Medellín-Colombia. *Cuadernos Interculturales* 1(22), pp. 35-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55232244003>

Hall, S. (2010). *Cuestión de identidad cultural*. Buenos Aires: Evión.

Institución Educativa Los Andes (2018). PEI 2018. Chigorodó.

Restrepo, B. (2004). *Investigación-Acción Participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*.

Soler, S. (s. f.). La escuela y sus discursos. los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y discurso* (15), pp. 107-124. <https://core.ac.uk/download/pdf/229016521.pdf>

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista* (52), pp. 1-17. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>



La construcción de la identidad rural juvenil: un acercamiento desde los eventos letrados de los estudiantes

María Elizabeth Fernández Monsalve

*Centro Educativo Rural José Ignacio Botero Palacio
municipio de El Santuario
elizabeth.fernandez@udea.edu.co*

RESUMEN: este artículo da cuenta de una trayectoria investigativa generada a partir del estudio de la Maestría en Educación cursada entre los años 2018 y 2020 en la Universidad de Antioquia. En él se busca resaltar la forma como, desde los contextos rurales, pueden develarse aquellos procesos de construcción y reconstrucción de identidad rural juvenil presentes entre las prácticas letradas que son generadas en los espacios escolares. Para ello, se tomaron dos referentes teóricos: los estudios culturales y los nuevos estudios de literacidad, los cuales permiten comprender la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, además de su relación con el entorno. En este sentido, más que leer y escribir, los eventos letrados permiten preguntarse por lo que las personas hacen cuando leen y escriben —sus deseos, motivos personales— y por lo que los lleva a actuar y a expresarse en cada contexto particular, dando cuenta

de la manifestación de su identidad comprendida desde un contexto rural.

PALABRAS CLAVE: identidad, ruralidad, evento letrado, literacidad, escuela.

Introducción

El producto de esta investigación surgió a partir de experiencias educativas en los sectores urbano, rural, público y privado, las cuales se convirtieron en condiciones de posibilidad para pensar en una práctica pedagógica acorde con la comunidad y el entorno. Sin embargo, el contexto sobre el cual reposa esta trayectoria investigativa fue, específicamente, en el municipio El Santuario, Antioquia, en el Centro Educativo Rural José Ignacio Botero Palacio, un espacio de posibilidades con particularidades propias de la ruralidad, en el que se hizo posible reconocer no solo la alteridad, sino también el carácter plural de la propia identidad en medio de un contexto, una sociedad y una cultura que son permeados por la ruralidad.

Lo dicho hasta aquí supone observar lo que sucede al interior del aula, las manifestaciones de la identidad, las relaciones que se establecen entre estudiantes y maestros, además de la forma como se articulan lo rural y lo cultural. Esto permite entender que los eventos letrados son una posibilidad para develar la identidad y, gracias a ello, entender las formas en que los estudiantes configuran su mundo y el modo como allí están presentes la sociedad, el contexto y la cultura. Así, la comprensión de la identidad por medio de los eventos letrados permite encontrar su carácter plural, es decir, co-

nocer la identidad que allí se manifiesta; implica también percibir procesos de subjetivación para interpretarse a sí mismo.

La pertinencia que se genera al abordar la comprensión de la identidad por medio de los eventos letrados está determinada por la relación que se establece con el territorio, ya que esta relación permite un diálogo con las construcciones simbólicas y los imaginarios que poseen las personas que allí habitan, esto, debido a que el territorio va más allá de los muros o aulas de clase e implica también las relaciones sociales en las que hay relaciones de poder, negociaciones, imposiciones y resistencias.

Los espacios de la ruralidad en los modelos pedagógicos flexibles

El Centro Educativo Rural José Ignacio Botero Palacio es un establecimiento oficial en el cual se trabaja bajo la figura de monodocente, un modelo educativo flexible en el que el docente se convierte en un mediador de los procesos de aprendizaje desde un enfoque constructivista, siendo el encargado de orientar los procesos de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. No obstante, uno de los resultados de esta investigación fue la comprensión de que dentro de este modelo se encuentran maestros que no tienen un dominio completo de todas las áreas del conocimiento y, más aún, que no tienen un dominio completo o una capacitación sobre el modelo postprimaria rural, que fue creado para brindar continuidad educativa al modelo Escuela Nueva y para garantizar el acceso al ciclo de educación básica secundaria con programas pertinentes al contexto, fortalecidos con guías que

están adecuadas a las condiciones de ruralidad de sus estudiantes:

La Escuela Nueva, modelo escolar creado por Victoria Colbert y Óscar Mogollón para Colombia desde la década de 1970, fue pensado para atender de modo uniforme a la población rural, históricamente marginalizada y atacada por diversos frentes y con diferentes intenciones. La escuela y su desarrollo en el campo es una muestra de las grandes desigualdades sociales a la que ha sido sometida la ruralidad en el país, negándole la posibilidad de ser y de hacer a partir de sus características y en pro de la transformación de la realidad en que viven (Urrea, 2018, 1-2).

Otro de los resultados de esta trayectoria investigativa fue el análisis de unas guías de aprendizaje con algunos materiales homogéneos para todo el país, olvidando que, en Colombia, no hay *una ruralidad, sino ruralidades*; en efecto, el Oriente Antioqueño no presenta las mismas características geográficas que otros departamentos, tiene múltiples diferencias que pueden ser de climáticas, de suelos, culturales, etc.

En este sentido, no puede pensarse una propuesta homogénea para toda la ruralidad colombiana. Si bien es cierto que en la escuela tradicional la utilización del manual escolar tiene la mediación del profesor —tal como está en la Escuela Nueva y en los modelos de metodologías flexibles, como el de postprimaria rural—, también es cierto que es la guía quien hace la mediación entre el profesor y el estudiante: el estudiante tiene contacto con el material y a partir de la prescripción de este es que se relaciona con el profesor, quien debe poseer un conocimiento apropiado sobre los temas presentes en ellas.

Identidad juvenil en los estudios culturales

Gracias a que los estudios culturales permiten comprender la forma en la que el individuo configura su identidad mediado por las relaciones que establece con el territorio, se puede llegar a comprender que aproximarse a realidades sociales y culturales, teniendo en cuenta su influencia en la configuración de identidades, posibilita analizar, desde una perspectiva comprensiva, las relaciones y diferencias entre lo rural y la ciudad, entre la tradición y la modernidad, etc., además de las formaciones discursivas o eventos letrados generados a partir de las prácticas sociales, culturales y políticas.

Esto dio lugar a otro de los hallazgos de este trabajo investigativo, el cual fue la comprensión del ser joven rural como un factor que implica también comprender la manifestación de una nueva ruralidad, un concepto reciente que resalta el incremento de población residente en áreas rurales dedicada a tareas no agrícolas, además del aumento de trabajadores y propietarios rurales habitando zonas urbanas. Todo esto da cuenta de nuevas visiones frente a la ruralidad, la cual ha sido transformada como consecuencia de la ampliación y profundización de las relaciones de mercado en el campo, la integración de la agricultura a la economía mundial, y la búsqueda de zonas de descanso para personas que tienen sus lugares de trabajo en el sector urbano.



foto 1. Crecimiento poblacional en el casco urbano del municipio de El Santuario, 2019.

Asimismo, es necesario resaltar que la identidad no puede desligarse de su posición histórica, porque se da, precisamente, en relación con las transformaciones de la cultura y de la sociedad que han sido permeadas por los fenómenos de la globalización, ya que, aunque el individuo forme su identidad desde el momento mismo de su nacimiento, son los fenómenos postmodernos, los que hacen que «las personas en pueblos pequeños aparentemente remotos y pobres en países del “Tercer Mundo” puedan recibir en la privacidad de sus hogares los mensajes e imágenes de las culturas ricas y consumistas de Occidente» (Hall, 2010, p. 390). Esto posibilita, a través de redes mediáticas, sistemas de comunicación cada vez más impersonales.

La identidad se configura, por tanto, a partir de las lógicas bajo las cuales se enmarca la cultura moderna, la cual ha traído consigo a un individuo que existe bajo la lógica de una sociedad individualizada, que a su vez permite la aceptación de un estado emocional cambiante de acuerdo con la cultura y el territorio, por eso, se plantea el surgimiento de un individuo que vive bajo la lógica de conflictos personales, pero también sociales que configuran su identidad desde el individualismo. El individuo, entonces, necesita ya no solo resolver los proble-

mas que se encuentran a su alrededor; sino que el conflicto más significativo es el de la existencia, la sensación de vacío, la búsqueda por la obtención de los placeres que plantea la sociedad: la belleza y la riqueza.

El uso de las prácticas letradas en los jóvenes rurales

Otro de los aportes de este trabajo investigativo fue comprender la cultura escrita desde el contexto local y considerar a la comunidad inmediata como un lugar para leer y escribir. A propósito de este planteamiento, la profesora e investigadora mexicana Judith Kalman, en su artículo El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir (2004), da cuenta de la necesidad de hacer un retrato de una comunidad como un lugar para leer y escribir, en donde las prácticas letradas sean una de las fuentes principales de conocimientos y comunicación para los habitantes. En este sentido, la autora, en su investigación, da cuenta del uso de la lengua escrita entre mujeres de baja y nula escolaridad debido a la evidente realidad educativa del sexo femenino en el mundo en desarrollo: «históricamente, las mujeres han sido encasilladas como física y mentalmente inferiores a los hombres; la mayoría de las personas analfabetas son mujeres y la mayoría de personas con educación básica son hombres» (p. 44). Son estos los hechos que permiten preguntarse sobre el papel de la organización social de la lectura y la escritura y sobre de las prácticas letradas, cómo se vinculan estas con las relaciones de poder.

En virtud de esto, encontrar las relaciones existentes entre una comunidad rural y la escuela como espacio de construcción de redes de aprendizajes hizo posible llevar a cabo un trabajo investigativo que dio cuenta de imaginarios colectivos bajo los cuales la participación en el mundo social implica una amplia gama de posibles prácticas letradas, puesto que «la lectura y la escritura siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas, en dimensiones interactivas, históricas, políticas e ideológicas» (ídem, p. 9). Por lo tanto, leer y escribir son cruciales para intervenir y sentar una postura propia dentro de un círculo social; las prácticas letradas permiten generar un encuentro entre la dinámica de la interacción y los procesos sociales, económicos e históricos que se producen en el lugar.

Las identidades del ser joven rural que se construyen en los eventos letrados escolares, una aproximación metodológica

Para aproximarse a la comprensión de la identidad por medio de los eventos letrados, es necesario conocer el contexto, dialogar con las personas que hacen parte de él para repensar la labor del docente. En palabras de Meirieu (2003), el aprendizaje «supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo» (p. 7). De esta manera, el acto educativo se convierte en un espacio en el que coexiste un universo de culturas que exigen la comprensión de su relación con la identidad y el contexto educativo. El trabajo dentro del territorio rural implica conocer las condiciones en

las que viven los estudiantes, su reconocimiento en tanto sujetos que cohabitan conjuntamente un espacio cotidiano, histórico y cambiante, en el que la identidad nunca estará determinada por sí misma, sino que se construye en relación con el Otro, con la cultura, el contexto y la sociedad.

Ahora bien, la metodología apoyada en el paradigma cualitativo, desde un abordaje etnográfico, sirvió como soporte para los resultados de este trabajo investigativo, los cuales posibilitaron la comprensión de la identidad rural juvenil desde la realización de cuatro técnicas de investigación: se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas, muestras cartográficas, algunas autobiografías desde la implementación de la fotografía y, por último, notas de diario de campo. Todas estas estrategias permitieron generar una aproximación a lo que fue la comprensión de la identidad rural juvenil a través de los eventos letrados.

Así las cosas, este trabajo investigativo permitió también la comprensión de los eventos letrados como una fuente para la comprensión de la identidad. La literacidad, en este sentido, corresponde a un conjunto de prácticas sociales en las cuales esta está enraizada en la experiencia cotidiana; asimismo, es una actividad social que está situada dentro de la interacción grupal, y es bajo esta perspectiva que los eventos letrados son:

Cualquier ocasión en la que la escritura de un texto se hace con la interacción de los participantes, y es integral a los procesos de interpretación que los participantes hacen del acto de producción del documento. La escritura entonces tiene una función claramente delineada en el acontecimiento grupal en el que se produce el texto, y el evento mismo es moldeado por las prácticas letradas de dicha comunidad (Zavala, Niño-Murcia & Ames, 2004, p. 350).

Asimismo, las interacciones con la escritura en los eventos letrados escolares fueron propuestas desde las cartografías realizadas por los estudiantes, las entrevistas semiestructuradas y las autobiografías expuestas desde la implementación fotográfica, todos estos fueron actos que involucraron la percepción y la interpretación de la realidad de los jóvenes sobre su entorno. Estos eventos letrados escolares se tomaron entonces como prácticas culturales en las que se reconocieron la historia, la tradición, los hábitos y las prácticas comunicativas particulares de los jóvenes de la comunidad educativa que participaron en este trabajo de investigación. Es en este sentido, las cartografías fueron tomadas como un evento letrado gracias a que, por medio de ellas, se pudieron observar los procesos de interpretación que los jóvenes hicieron con respecto a la ruralidad. Se evidenció, pues, que el escenario rural también es un lugar de aprendizaje si se dejan de lado los ideales descontextualizados sobre los cuales se concibe la adquisición del conocimiento, entre otras cosas, como tarea propiamente exclusiva a la escuela; sin duda, en la ruralidad también hay un ambiente en el que se crea, en el que se aprende y se experimentan diversas formas de adquirir conocimiento.

Gracias a esta trayectoria investigativa, se tejieron una serie de oportunidades pedagógicas que permitieron el fortalecimiento de las prácticas letradas de los estudiantes como medio para validar la construcción de la identidad relacionada con el contexto educativo rural que, en este caso, se refirió al municipio de El Santuario, en el oriente Antioqueño. De este modo, la literacidad manifestada en los eventos letrados no puede ser vista únicamente

como factor de codificación y decodificación de la información oral o escrita. En ella se da cuenta de la identidad, de su diálogo con los estilos de vida de la ruralidad ligada a sus experiencias y realidades y que, por lo tanto, permite comprender qué es lo que hacen las personas con los textos y la significación que estos tienen tanto a nivel personal como a nivel colectivo.

No hay una única historia en la ruralidad: reflexiones finales

Comparar o relacionar la ruralidad con la pobreza del campesino, el conflicto armado o el analfabetismo, en palabras de Chimamanda Adichie, es establecer estereotipos, y el problema, al crearlos, no tiene que ver con el hecho de que sean falsos, sino con que son incompletos. No hay una única historia para la ruralidad, ni tampoco una sola voz. En ella transitan formas de nombrarse diferentes a las que se acostumbra en el territorio urbano y, al reconocer el peligro que existe en creer en una única historia, podremos aproximarnos al reconocimiento de nuestra igualdad humana y de la constante mutabilidad que hay en nuestra cultura, por lo que creer en una única historia, una vez más, dificulta entender la heterogeneidad, la *otredad*.

Desde esta perspectiva, la educación rural se circunscribe en una esfera que no solo se ciñe a los conocimientos teóricos de las diferentes áreas del conocimiento, sino que también es permeada por el entorno que rodea al campesino y las dinámicas que se dan día a día en su entorno. Por eso, es necesario señalar que dentro de estas dinámicas existen personas que abandonan la ruralidad para vivir en el sector urbano, y también que hay

otras que por múltiples razones han retornado a la ruralidad para hacer parte de las dinámicas que allí se inscriben, es decir, no solo se da el cambio del sector rural al urbano, sino que también existen personas que se han visto llamadas a vivir en la ruralidad.



Ilustración 2. Vereda Valle de María, sector La Vega, 2019.

Ahora bien, la escuela, gracias a sus prácticas, manifiesta un campo de tensiones en donde las personas presentan diferentes visiones sobre lo que significa ser campesino, y es allí donde el maestro pone en contexto su saber para conectarlo con los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que las dinámicas sociales también se ven reflejadas en las aulas escolares; en este sentido, tener conocimiento de las características sobre la cosmovisión del campesino o de las personas que hacen parte de la comunidad educativa permite generar una continua reflexión sobre la práctica educativa. Al respecto, Litwin (1998) —citando a Thomas Popkewitz— afirma que «las relaciones entre el saber y las instituciones en los distintos marcos históricos permitirían comprender e interpretar las prácticas educativas en el marco de las prácticas sociales» (p. 97). Esto quiere decir que la experiencia de la educación permite comprender las

relaciones sociales y culturales que manifiestan los individuos, además del significado que tiene para ellos vivir en la ruralidad.

Al respecto, Llambí & Pérez (2007) resaltan la visión del campesinado en relación con la historia, ya que «el territorio no es un espacio físico, objetivamente existente, sino un conjunto de relaciones sociales que da origen, y a la vez expresa, una identidad y un destino común, compartido por múltiples agentes públicos y privados» (p. 18), de ahí que pensar en los procesos culturales y la configuración de identidad remita a la reflexión sobre el territorio como una forma de apropiación del espacio, en donde se generan ciertas relaciones de poder marcadas por conflictos e interacciones que hacen que el territorio sea producido, regulado y protegido en función del interés de las personas que lo habitan.

Frente a estas observaciones es necesario también resaltar que uno de los resultados de esta investigación fue encontrar que estos jóvenes rurales, a pesar de resaltar siempre en sus eventos letrados el agrado por vivir en la ruralidad, necesitan una mejora radical de las condiciones económicas y de las oportunidades de sus respectivos territorios de modo que se motiven a permanecer en su territorio. La ruralidad representa un estilo de vida tranquilo y agradable para los jóvenes, pero trabajar en ella no contribuye, en algunos casos, con un ingreso económico considerable frente a las expectativas de estos. La reflexión sobre el territorio y sus condiciones particulares son factores que contribuyen a la búsqueda de otros espacios por parte de estos jóvenes rurales.

En este orden de ideas, es necesario no solo ruralizar los programas educativos mediante modelos de educación flexibles —Escuela Nueva y postprimaria— y la ruralización del currículo, sino que también debe ruralizarse la política pública para brindar condiciones de vida digna que busquen la igualdad entre las ciudades y el campo, esto, para dejar de lado imaginarios en los que vivir en el campo es concebido como sinónimo de atraso, pobreza y analfabetismo.

Por otra parte, podría también decirse que, en el sector rural colombiano, el bajo nivel de escolaridad de los padres, las condiciones económicas precarias o la búsqueda de mejores condiciones de vida mediante el trabajo a temprana edad tienen un impacto negativo en el acceso de los niños a la escuela, en donde las tasas de deserción y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas; son factores como estos los que plantean la necesidad de un mayor apoyo educativo en la ruralidad, además de la aplicación de modelos evaluativos diferenciados y acordes con el contexto en el que son aplicados. Esto último se debe a que, actualmente, se mide de forma estandarizada mediante las Pruebas Saber todas las regiones del país, desconociendo las particularidades existentes en los territorios, en este caso, la ruralidad colombiana.

Todo esto indica que es necesario reconocer la escuela como una institución social, un espacio transformador en el cual confluyen cada uno de los intereses y las capacidades de los habitantes. En relación con este trabajo investigativo, la juventud rural de esta comunidad se encuentra directamen-

te vinculada al mundo agrícola, incluyendo tanto a aquellos que no se dedican a actividades rurales — ni ellos ni sus padres—, pero que residen en el campo; como a quienes, ocupados en tareas agrícolas, deben despertarse a las cuatro o cinco de la mañana para posteriormente entrar a las aulas escolares a las ocho de la mañana. En consecuencia, en la identidad del joven rural se construyen formas de convivir que le permiten estar en continua interacción con sus semejantes, con la naturaleza, con los paisajes verdes que hacen parte de esta y, así, aprender de ellos, establecer costumbres iguales, pero también ideales diferentes, subjetividades diversas que marcan diferencias entre sí; el sujeto se hace idéntico y diferente a la vez.

Bibliografía

Hall, S. (2010). Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Ecuador: Envión.

Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação* (26), pp. 5-28. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XLpH-VyTgsSXQbwfpSfpsjpD/?format=pdf&lang=es>

Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Llambí, L. & Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. *Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos de Desarrollo Rural* (59), pp. 37-61. <https://www.redalyc.org/pdf/117/11759002.pdf>

Urrea, S. E. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum*, 8 pp.

Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



Las nuevas masculinidades en el currículo oculto: una oportunidad para transformar la escuela

Carlos Andrés Muñoz Melguizo

*Institución Educativa de María, municipio de Yarumal
andres24st@hotmail.com*

RESUMEN: la escuela se ha resistido a los cambios sociales, culturales y tecnológicos que se vienen presentando desde finales del siglo XX. Así, aunque se ha democratizado la educación mixta, el currículo explícito y oculto sigue presentando una escuela masculina, sexista y homofóbica. Por lo anterior, es importante pensar en las masculinidades que conviven en la escuela, transformando aquellas machistas por nuevas masculinidades que permitan desde el currículo oculto el desarrollo en equidad de ambos géneros. Transformando así la configuración de una escuela masculina, en una escuela en donde se reconozca la capacidad de poder del otro, por ende, una escuela diversa y con principio de equidad.

PALABRAS CLAVE: educación, currículo oculto, nuevas masculinidades, sexo-género, masculinidades hegemónicas.

La escuela anclada al pasado

A menudo, una de las líneas argumentativas por las que el discurso machista se consolida es la de llamada *naturaleza humana*, donde la cultura se adhiere a la constante biológica que hace a los seres humanos dividirse entre hombres y mujeres. En esa división «lógica y natural» se construye una sociedad con especificaciones, como si se tratase de un manual de convivencia implícito, en donde se detallan las labores femeninas y masculinas bajo las cuales se rigen las actuaciones sociales que se han convertido en parte de la cultura y han persistido a lo largo del tiempo. El producto desprendido de esas constantes impide la construcción de identidades menos artificiales, con las que los sujetos puedan identificarse más allá de su sexo.

En este sentido, pensar en las exigencias que llegan, desde el «principio natural», a las mujeres, así como en las exclusiones que generan, es la razón a través de la cual se comprende que no existe un principio regidor en el que se instituya igualdad, más bien es una forma arcaica de defender el poder y los privilegios masculinos, donde el sistema de valores patriarcales es un enemigo tácito que funciona como pre-aprendizaje en los primeros años de vida y de manera casi invisible permanece en la vida adulta perpetuando patrones culturales, los mismos que generan imposibilidad, no solo en las mujeres, sino también en las otras formas de entenderse como hombres.

La escuela no queda excluida de este principio y su currículo manifiesta de manera explícita, en algunas ocasiones, e implícita, casi todas las veces,

que la humanidad sigue pensando en una división biológica en la que la masculinidad tiene mayor fuerza. Como señala Santos (1996), «la escuela actúa como mecanismo de reproducción social, económica y cultural. Dentro de las pautas de reproducción se encuentran las de carácter patriarcal, propias de nuestra cultura androcéntrica» (p. 2). No se puede desconocer, por ello, que en la actualidad existen intentos de minimizar y erradicar las desigualdades creadas por una visión masculinizada. Pero, el pre-aprendizaje sigue dejando vestigios que poco ayudan a la construcción de una sociedad más plural, menos dividida y más diversa.

El feminismo ha conseguido importantes victorias en el siglo XX y lo que llevamos del XXI; así, se ha consolidado como una revolución pacífica pero altamente efectiva. No obstante, permanecen en nuestra cultura y entornos fuertes resistencias del patriarcado, imperceptibles para quien lo ha naturalizado pero evidentes para quienes han sido educados en un ambiente feminista, progresista si se quiere. Ahora bien, la escuela y sus currículos han sido constantemente juzgadas de ir un paso atrás de los cambios sociales, tecnológicos y culturales. Es así que, pese a los grandes avances tecnológicos, la escuela suele excluir de sus dinámicas el uso efectivo de las TIC. También, pese a los cambios y avances legislativos, la escuela parece quedarse en un entendimiento de la justicia en términos punitivos y no restaurativos, y a pesar de los avances frente a la forma de entender el sistema sexo-genero por parte de la antropología, la filosofía, la ciencia médica y hasta el derecho, la escuela y su currículo han quedado anclados en un modelo machista patriarcal.

El sistema sexo-género

El sexo, visto desde Butler (2004), es entonces un elemento biológico, y el género, uno cultural performativo; es social e individualmente construido. El género es también algo profundamente normativo, pero Butler afirma que

la idea de que el género es una norma requiere una mayor elaboración. Una norma no es lo mismo que una regla, y tampoco es lo mismo que una ley. Una norma opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la normalización (p 69).

El sexo con el que se nace no se aprende, pero el género está determinado ampliamente por todos los ejercicios educativos formales e informales que la cultura nos provee desde la más tierna infancia. Así, la forma como se relacionan hombres y mujeres tiene una fuerte carga cultural y está en gran medida condicionada por lo que se ha aprendido del entorno. Por esta razón, lo que el sistema educativo hace al respecto —por lo menos en su dimensión formal y politizada— adquiere fuerte relevancia.

Existe entonces un modelo hegemónico de hombre y de mujer que, sin ser el único, está legitimado, socializado y constantemente construido y negociado (De Martino, 2013). Este interviene en cada interacción de los sujetos, y se distribuye a lo largo y ancho de la formación de identidades en la sociedad. Por eso es importante pensar que *de-construir* dichos modelos implica ir tras la búsqueda de una sociedad que pugne por la equidad de género. Así, las nuevas masculinidades deben ser entendidas como otras formas de ser hombre que

distan del modelo hegemónico-patriarcal y contribuyen a resignificar y a transformar las relaciones entre hombres y mujeres desde una interacción no sexista, propendiendo tanto a la igualdad como a la equidad de género. Las reflexiones sobre las nuevas masculinidades pueden cambiar también la forma en que las mujeres perciben a los hombres y se perciben a sí mismas, eliminando las interacciones sexistas y estableciendo relaciones con mayor equidad.

Sistema sexo-género en la escuela colombiana

Los cambios importantes frente a la sexualidad en la escuela Colombiana se han dado desde esfuerzos gubernamentales o desde la misma Corte Constitucional, por lo que hechos como la aparición de la escuela mixta en el sector público, la exigencia de evitar considerar comportamientos homosexuales o que se salen de la dinámica heteronormativa como una falta disciplinaria en los manuales de convivencia o, incluso, el permitir que estudiantes transgénero usen el uniforme correspondiente al género con el que se identifican han sido conquistas jurisprudenciales y, en el mejor de los casos, gubernamentales, pero que generan resistencia en la escuela; así, las prácticas escolares parecen actuar bajo el viejo adagio de los encomenderos durante la época de la colonia: *se acata, pero no se cumple*, reproduciendo así prácticas sexistas en el currículo oculto y transmitiendo contenidos de forma machista y patriarcal.

Por lo anterior, la masculinidad hegemónica y el modelo tradicional de mujer se evidencian claramente en la escuela. El hecho de que las mujeres

ocupen en una abrumadora mayoría las plazas de la educación primaria responde al principio machista de que la mujer tiene un don maternal, ya que «quienes abogaban por que las mujeres ejercieran la enseñanza sostenían que las mujeres no solamente eran profesores ideales para los jóvenes —debido a su espíritu paciente y servicial— sino que la enseñanza constituía la preparación ideal para la maternidad» (Apple, 1988, citado por Santos 1996, p. 6). Otra forma de evidenciar el patriarcal currículo oculto son los uniformes diferenciados por sexo y que permiten una amplia movilidad a los hombres, mientras que los de las mujeres conservan incómodas faldas por las que son constantemente hostigadas por compañeros y profesores. Si acaso llega a estar a un centímetro por encima de la rodilla es motivo para llamar a su acudiente o padre de familia. El acoso a las estudiantes es tan naturalizado por parte de la comunidad educativa, por parte de docentes y compañeros, que las mismas estudiantes no logran identificar los comentarios, miradas e incluso actos que constituyen acoso o abuso.

Por lo anterior, es necesario no solo una formación feminista desde el currículo explícito, sino también pensar el currículo oculto para establecer relaciones de mayor equidad entre hombres y mujeres. Es necesario pensar la legitimación de las nuevas masculinidades desde los mismos docentes de la educación secundaria —que es donde mayor presencia hacen los docentes hombres— ya que «una posición antisexista y antihomofóbica ha de fundamentarse necesariamente en el desarrollo de unas relaciones equitativas con las mujeres y un

acercamiento más íntimo y solidario con sus congéneres» (Boscán, 2008, p. 95).

Las nuevas masculinidades

Por lo anterior, debo decir que el sistema patriarcal no solo afecta a las mujeres y a las dinámicas de relación que se establecen con ellas, ya que en el sistema patriarcal hay un modelo único de hombre, un modelo que es rígido, impositivo, pero que también es frágil, ya que cualquier movimiento delicado, conducta femenina o expresión lleva a cuestionar la masculinidad de cualquier hombre. Se concibe a este género como fuerte, proveedor y poco sensible. Sin embargo, el feminismo ha permitido la aparición de nuevos modelos de hombre, muchos de ellos positivos y que se empiezan a hacer evidentes en el cine, la música y la televisión y ya no como una mera caricatura del hombre homosexual —como se hizo en los 90s—, sino como personajes profundamente contruidos, más humanos y con formas de entender la masculinidad de forma tan diversa y en muchas ocasiones desligada de la orientación sexual homosexual. Se nos permite ver, entonces, nuevas masculinidades que contemplan diversas formas o modelos del hombre heterosexual, del hombre homosexual, bisexual e incluso de personas no binarias, con características masculinas.

Las *nuevas masculinidades positivas* son definidas inicialmente por Segarra & Canabari (2000) como una posición en la que el varón es antisexista y antihomofóbico. Sin embargo, Boscan (2008) extiende la categoría, pues «la nueva concepción de la masculinidad que se propone con aspectos

sociopolíticos traduce una posición más amplia, no solo antisexista y antihomofóbica, sino también antirracista y anticlasista por parte de los varones» (p. 104). En ese sentido más amplio, existe una consciencia de la que los hombres también han sido víctimas de los modelos hegemónicos de género, lo que implica, como diría Boscan, «revisar los presupuestos en que se ha asentado su masculinidad y ser crítico de la masculinidad convencional...Esto es lo que se llama conciencia de género» (p. 103).

En términos formales, el principio de igualdad que heredamos de la Revolución francesa constituye un punto de inflexión en los sistemas políticos contemporáneos, los cuales establecen y defienden una igualdad política en términos de género, raza, credo, orientación sexual, etc. Aunque dicha igualdad se expresa en términos formales, es evidente que existen barreras económicas, sociales y culturales que limitan el ejercicio de dicha igualdad. Por esta razón, las nuevas masculinidades están construidas reflexivamente, no solo desde la perspectiva de la igualdad de género, sino que también propenden a ese principio heredado de la Revolución francesa en el que la igualdad es entendida desde una perspectiva sociopolítica. Es necesario entender la igualdad desde una perspectiva relacional en la que adquieren importancia las nuevas masculinidades, las cuales, parafraseando a Boscan (2008), pueden y deben lograrse desde la infancia y orientarse desde la escuela, dando paso a ese agente reproductor que tiene gran incidencia en la sociedad y viabiliza ese proyecto de igualdad.

A pesar de lo anterior, la escuela colombiana se resiste a permitir que hombres y mujeres escapen a los modelos hegemónicos del género masculino y femenino. Aunque la Ley 1620 de 2013 instó a eliminar de los manuales de convivencia que rigen la normatividad de las instituciones educativas todas aquellas normas o comentarios sexistas u homofóbicos, lo cierto es que persisten en el currículo oculto comportamientos, comentarios, jerarquías que no permiten una igualdad de género plena.

Trejos, Llaven & Pérez (2015) —citando el libro *Educar y orientar para la igualdad en razón de género* (2001), de Araceli Sebastián Ramos, Beatriz Malik Liévano y María Fe Sánchez García— señalan que «solo pueden llamarse iguales quienes tienen la misma capacidad de poder. La igualdad implica también reconocimiento de la capacidad del poder del otro... La igualdad es una relación recíproca que los individuos se conceden mutuamente» (p. 51). Claramente, las estudiantes no reciben un trato igualitario por parte de sus maestros o compañeros, ya que el acoso sexual contra las estudiantes, los comentarios sexistas o la sugerencia de profesiones «acordes con su género» son algunas de las cosas con las que las estudiantes lidian a diario, incluso naturalizándolo. Así, aunque se hubiese abierto la escuela a los dos géneros, también es cierto lo planteado por Santos (1996): «se universaliza el modelo masculino, invitando a que participen las chicas en él. Aunque las escuelas mixtas reciban a niños y niñas para que sigan un currículo idéntico, lo cierto es que las instituciones escolares tienen una configuración masculina» (p. 7).

Pensar el enfoque de género no solo debe hacerse desde la perspectiva de las mujeres, ya que, como dice Araya (2004):

existe la tendencia errónea de asociar el género solo con las mujeres y de presumir que hacer estudios con perspectiva de género exige, solamente, la inclusión y distinción de la variable sexo [...], si bien para la superación de las desigualdades provenientes del género es necesario que, en primer término, las mujeres se reconozcan como sujetas de derecho y con condiciones para el desarrollo de un proyecto de vida autónomo, lo cierto es que, al referir al mundo de lo social, el género atañe a las relaciones sociales, lo cual incluye relaciones entre hombres y mujeres, entre mujeres y, entre hombres. La perspectiva de género es, entonces, un compromiso teórico y político cuya consecuencia es la superación de las asimetrías entre los sexos (p. 3).

Por lo anterior, es importante mencionar que no basta con un currículo feminista para cambiar el panorama de la formación patriarcal en la educación básica primaria, secundaria y media. Es necesario plantear que los maestros rompan la resistencia que presenta la escuela ante el enfoque de género y al trato igualitario y justo con las mujeres que este implica. La legitimación de las nuevas masculinidades positivas por parte de los docentes contribuirá a que desde el currículo oculto se evidencien los dispositivos machistas naturalizados en la cultura.

El enfoque de género en el currículo oculto y la didáctica de las Ciencias sociales

Así, con el enfoque de género en la didáctica de las diferentes disciplinas y, en especial, de las Ciencias sociales —y con la participación de los maestros—, se puede lograr la legitimación de las nuevas masculinidades, necesarias para la construcción de un ambiente igualitario entre hombres

y mujeres, que denuncie las sutiles y no tan sutiles expresiones sexistas. Es menester pensarlo desde las ciencias sociales debido a que, como dicen Trejos, Llaven & Pérez (2015), «el enfoque de género es parte también de esta evolución que están teniendo no solamente las Humanidades, sino también las ciencias sociales, ya que la aproximación a estos saberes puede abordarse desde la multidisciplina o la transdisciplina» (p. 53).

En conclusión, se puede decir que la legitimación de las nuevas masculinidades por parte de los docentes de la educación secundaria y media puede contribuir a la configuración de un currículo oculto que, de manera feminista, produzca unas dinámicas formativas en torno a la equidad de género y, por ende, eficaz para superar las barreras que el patriarcado instaura en estas dinámicas, logrando así unos espacios de aula más seguros y menos sexistas que propendan por alcanzar la escuela sin privilegios de género y en donde los individuos se confieren poder mutuamente.

Bibliografía

Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación* 4(2), 14 pp. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>

Butler, Judith. (2004). *Deshacer el Género*. Nueva York: Routledge.

Boscan, A. (2008) Las nuevas masculinidades positivas. *Utopía y praxis latinoamericana* 13(41), pp. 93-106. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162008000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

De Martino, M. (2013). Conell y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Revista estudios feministas* 21(1), pp. 283-300. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100015>.

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo. Diario Oficial No. 48733.

Santos, M. (1996). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa* (42-43), pp. 14-27.

Segarra, M & Carabí, Á. (2000) *Nuevas Masculinidades*. Barcelona: Icaria.

Trejo, M. L.; Llaven, G. & Pérez, H. C. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas* 4(32), pp. 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208004.pdf>



Somos polinizadores: una alianza fraternal para el cuidado de la naturaleza

Julio César Restrepo

*Institución Educativa de Minas, sede Murrapal
municipio de Fredonia
restrepo.julio@hotmail.com*

RESUMEN: este texto resalta algunas narraciones relevantes derivadas del trabajo de maestría denominado *Relatos que emergen en un grupo de estudiantes cuando se indaga acerca de la disminución de los polinizadores*: un espacio pedagógico construido desde la ética en-acción, trabajo adscrito a la Universidad de Antioquia, y que cuenta con la participación de cinco estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa de Minas, sede Murrapal, del Municipio de Fredonia, quienes comparten espacios de aprendizajes acerca del cuidado y la disminución de los polinizadores en su territorio.

Presento una historia narrativa tejida a través del diálogo con los relatos de los participantes, los referentes teóricos y la interpretación del investigador, y entrelazada en una metáfora relacionada

con la vida de las abejas. Dichas narraciones nos permiten decir que los estudiantes asumen posturas críticas, propositivas y creativas en la búsqueda de modos de actuar para contener problemáticas como la disminución de los polinizadores.

PALABRAS CLAVE: polinizadores, cuidado, naturaleza, relatos, abejas.

Cuantas más personas se interesen con calor en el corazón por lo que las abejas son realmente, mejor les podrá ir a ellas. Cuanto mejor les vaya a las abejas, mejor nos irá a nosotros también.

Michael Weiler

Lo significativo en la polinización de las plantas con flores se comprende en aquello que el filósofo Rudolf Steiner, citado por Radetzki (2014), nombra como «fecundación cósmica»: las abejas ayudan a las plantas en la formación del fruto y la semilla, preparando así la simiente para la vida y, de esta forma, el cielo y la Tierra se unen para expresar una alianza fraterna. Podemos entonces hablar de una verdadera asociación entre polinizadores y flores, un pacto de enorme esfuerzo y solidaridad, que puede contar-nos mucho acerca de los misterios y complejidad de la naturaleza.

Dentro del grupo de los polinizadores destacamos especies como los escarabajos, las mariposas, los colibríes y los murciélagos. No obstante, las abejas son los insectos que por excelencia participan en esta labor, por lo que poseen una gran importancia económica y ecológica en los agroecosistemas. Además, conviene recordar que las abejas

son representantes fascinantes del mundo natural y han suscitado gran interés por asuntos como su organización y sus formas de comunicación; lo que de algún modo ha servido de «ejemplo» en la comprensión del obrar humano (Tavoillot & Tavoillot, 2017).

De ahí que, recurramos metafóricamente a la grandiosa y fascinante vida de las abejas como vía para describir y comprender los sentidos y aprendizajes que los(as) estudiantes —Kelly, Mariana, Jerónimo, Mallerly y Adrián— construyen en la participación de una propuesta pedagógica construida desde la *ética en-acción* y relacionada con la disminución y el cuidado de los polinizadores.

El aleteo de las abejas, un sonido de vulnerabilidad

Hasta el más pequeño de los seres lleva un sol en los ojos

Antonio Porchia

Habitamos un planeta con una grandiosa diversidad de formas de vida que constituyen redes de interdependencia y complementariedad. No obstante, cada vez más las acciones humanas sobre la naturaleza están propiciando la disminución de organismos vitales para su mantenimiento y continuidad. Los polinizadores están desapareciendo paulatinamente, lo que podría significar un impacto negativo tanto a nivel ecológico como económico, afectando la diversidad de plantas silvestres, la estabilidad de los ecosistemas, la producción de cultivos, la seguridad alimentaria y el bienestar humano (Apolo, 2016; Reyes, Gergelo. & Paul, 2013).

En medio de la crisis socio-ecológica en la que vivimos, es urgente escuchar el aleteo de las abejas, pequeños maestros que aparecen como seres indefensos y frágiles, sometidos a los abusos e intereses de la especie humana. El zumbido de las abejas es el sonido elemental y esencial de la vida, es la manera en que la naturaleza revela su presencia y advierte el olvido.

En este apartado presentamos los relatos que los estudiantes construyen para expresar la finitud y fragilidad de los polinizadores. Asimismo, atestiguamos opiniones que manifiestan aspectos sobre el carácter dominante y devorador del ser humano ante la naturaleza, el reconocimiento a la diversidad de polinizadores y al riesgo que están expuestos. Todas estas, cuestiones que concuerdan con lo que expresa Mallery:

Muchos son los polinizadores amenazados de la extinción, no son solo las abejas, lo que pasa es que hay pocos estudios que muestren el estado real de los cucarrones, mariposas, colibríes y murciélagos; no hay mucho interés en estas especies [...]; será porque no representan un beneficio para el hombre (Experiencia 2).

Vemos que la inquietud por los polinizadores no está centrada únicamente en las abejas, sino también en otros organismos que cumplen la función de polinizar. Interpretamos en este relato un sentimiento desligado del beneficio económico, al manifestarse un reconocimiento de la alteridad y señalar el riesgo de aquellos seres que han sido desamparados debido al menosprecio o subvaloración por parte del ser humano. Al respecto, Mariana señala que:

lo que ha importado ha sido la vida y el bienestar de los hombres, y no la de los demás seres vivos y menos un insecto como una abeja o una mariposa. Pensamos que somos los

seres más importantes de este mundo. Este planeta puede vivir sin el hombre, pero el ser humano no puede vivir sin la naturaleza (Experiencia 6).

En esta narración hay un cuestionamiento a las creencias de superioridad del ser humano sobre los demás seres, punto de vista que concuerda con lo que plantea Boff (2002): «haber olvidado nuestra unión con la Tierra dio origen al antropocentrismo, a la razón de ponernos sobre ella para dominarla y disponer de ella a nuestro antojo» (p. 62). Hay una toma de conciencia de que los bienes naturales son limitados y del poder que tiene el ser humano para acabarlos.

Este mismo asunto también es objeto de reflexión por parte de Kelly, quien, además de plantear una postura crítica al considerar un análisis del ser humano como centro del universo y, por tanto, «amo y señor» de todas las cosas, considera la importancia y vulnerabilidad de todos los seres vivos. De acuerdo con sus propias palabras:

parece ser que los insectos no despiertan demasiada empatía, ni tienen importancia; al ser animales pequeños y por ser considerados como plagas, desconocemos que ellos cumplen funciones fundamentales en los ecosistemas [...]; es increíble que un animalito tan pequeño y frágil sea esencial para nuestra supervivencia (Experiencia 11).

Consideraciones estas que, a su vez, concuerdan con lo que manifiesta Mariana: «*la naturaleza está herida y reclama la ayuda* de todos nosotros. Más aún, los polinizadores que no han importado en nuestra vereda por ser pequeños y por creer que no tienen beneficios para el hombre» (Experiencia 11).

Vemos en ambos relatos no solo un reconocimiento de los polinizadores como seres frágiles que necesitan ser atendidos y protegidos, sino, además,

un llamado a valorar la «pequeñez» de ciertos organismos y a escuchar la voz de estos animales que reclaman nuestra responsabilidad y solidaridad. Como lo señala Tafalla (2005), la naturaleza «nos susurra en todas las lenguas, no cesa de hablarnos nunca, porque es un mundo vivo, plural y en constante transformación» (p. 222).

Consideramos que, de esta polifonía de voces, emana una profunda preocupación por la travesía a la que nos conduce la indiferencia, la lógica de la acumulación y la dominación. Somos disconformes, nos sentimos indignados con una realidad que destruye la vida para producir y acumular dinero, por lo tanto, nos oponemos a la desvalorización de aquellos seres que hemos visto como inferiores y a los que nos hemos atrevido a explotar.

Cuidar y endulzar la vida, el legado de las abejas

Las abejas hacen algo más que miel. Lo más importante que hacen las abejas en este mundo es que dan vida, dan fuego y alma.

Michael Weiler

Las abejas pasan gran parte de su tiempo en sus colmenas, sin embargo, deben estar saliendo constantemente para proveerla de materiales. La búsqueda de alimento es una lucha diaria, necesitan miel para endulzar y proveer de energía a las demás abejas, cera para construir los panales y polen como fuente de proteína para la descendencia (Tautz, 2010). Ninguna abeja trabaja exclusivamente para sí misma, su esmero está al servicio de toda la colmena.

El trabajo abnegado y laborioso de las abejas se convierte en una esperanza para la vida en la naturaleza, pues su labor, lejos de dañar los recursos, contribuye a su regeneración (Tavoillot & Tavoillot, 2017). Es así como la abeja favorece la reproducción de las plantas con flores y da origen a la miel como fuente de alimento para muchos otros seres vivos.

La prosperidad de la colmena depende, esencialmente, de una gran provisión de miel, una simple gota representa miles de vuelos de las abejas recolectoras. Algunos estudios indican que, para producir cuatrocientos cincuenta gramos de miel, las abejas requieren dos millones de visitas a las flores (Magill, 2016). Es así como en la comunidad de las abejas todas necesitan unas de otras, y no pueden subsistir por sí solas.

En sintonía con los prodigiosos y modestos esfuerzos de las abejas, emergen diferentes pensamientos y sentimientos orientados al cuidado desinteresado como una experiencia esencial y necesaria para poder mantener la condición de bienestar de todos los seres y la posibilidad de que la vida continúe en el planeta. Al respecto, una estudiante, Kelly, señala que: «hasta la especie más pequeña, más mínima e insignificante del mundo necesita que nosotros *le demos importancia, que nosotros la cuidemos* [...]. Esta es la única forma que hay para que no se acabe la vida» (Experiencia 9).

Consideración esta que asume el cuidado como un valor supremo para salvaguardar las condiciones planetarias. «saber cuidar se constituye en el aprendizaje fundamental dentro de los desafíos

de supervivencia de la especie porque el cuidado no es una opción: los seres humanos aprendemos a cuidar o perecemos» (Toro, 2011, p. 150). Estos planteamientos reclaman nuestra responsabilidad desde el respeto y la empatía con los demás organismos de la naturaleza.

En concordancia con lo anterior, Adrián expresa sus aprendizajes con respecto a la necesidad de proteger todas las formas de vida:

las abejas, al igual que todos los seres vivos, merecen nuestro cuidado. Es nuestro deber como especie racional protegerlas y garantizar que continúen viviendo sin pensar en el beneficio que le den al hombre [...], son animales muy vulnerables que necesitan cuidado para que no desaparezcan (Experiencia 11).

Resaltamos en palabras de este participante sentimientos de valoración de la vida en su inmensa diversidad de expresiones. Resaltamos, asimismo, su alusión al cuidado como una esperanza de vida y como un modo de estar y ser compasivo que nos ayuda a desplegar nuestro carácter bondadoso, consideración que Mallerly precisa así:

Más que respetar los seres de la Tierra hay que cuidarlos, tanto las plantas, árboles y animales forman parte de la vida y no solo son importantes por los beneficios que le prestan al hombre. Cuidarlos es algo que debe nacer en nosotros, porque reconocemos su existencia y porque somos también una especie bondadosa (Experiencia 8).

He aquí, pues, un relato que expresa nuevas comprensiones en términos de la necesidad de asumir cordial y voluntariamente la disposición de cuidar, como una actitud respetuosa y amorosa con el mundo natural. «El verdadero cambio solo ocurrirá cuando nos enamorem del planeta. Solo el

amor puede enseñarnos a vivir en armonía con los demás y con la naturaleza» (Hanh, 2014, p. 27).

Hablamos, entonces, de una interpelación al reconocimiento y a la custodia de todos los seres vivos por su valor propio y por ser parte de la creación. Al respecto, otro estudiante, Jerónimo, resalta que:

las abejas no solo producen miel, ellas son fuente de vida, más allá de la producción del dulce manjar y de lo importante que son los polinizadores para aumentar la productividad de los cultivos, lo que está *en riesgo es la polinización de las plantas silvestres*, fundamentalmente, la sostenibilidad de todos los ecosistemas (Experiencia 11).

Aunque para sobrevivir necesitamos intervenir y transformar la naturaleza, esa relación no necesariamente debe llevar a un deterioro de sus ecosistemas. Jerónimo aboga por el cuidado de las abejas no solo sobre la base de las buenas intenciones, sino además en contestación crítica sobre su función polinizadora para la naturaleza, lo que redundaría en una adecuada «productividad», es decir, en la sustentabilidad del mundo natural.

En estos relatos hemos escuchado la ilusión de cuidar y defender la vida de los polinizadores como una manera de coexistir y sentir la presencia del Otro. Recogemos la preocupación de los participantes por asistir los derechos y necesidades de los seres vivos desde una perspectiva ética, como una acción necesaria para el surgimiento de la alteridad.

La danza de las abejas, un lenguaje de hermandad y solidaridad

La forma en que nos comunicamos con otros y con nosotros mismos determina la calidad de nuestras vidas.

Anthony Robbins

El conocimiento natural, la experiencia adquirida y la complejidad en la comunicación forman conjuntamente la base de la colaboración en la colonia. El lenguaje que se produce entre las abejas está demarcado por hábitos denominados «la danza de las abejas» (Magill, 2016).

Algunos investigadores han descrito la naturaleza de la comunicación de las abejas a través del baile que realizan. Cuando una abeja ha descubierto flores cerca de la colmena, realiza un baile en redondo, si los lugares de alimentación se encuentran a más distancia, la abeja lo transmite con un baile vibratorio (Tautz, 2010). Es así como la coreografía de las abejas constituye un ballet que determina el lugar y la distancia donde han encontrado una fuente de alimento.

Así pues, la danza de las abejas se plantea como un sistema de comunicación complejo e innovador que asegura la subsistencia de toda la colonia. El lenguaje simbólico de las abejas permite comunicar la situación de las fuentes de alimento en cuanto a aspectos de espacio y de tiempo a través de sus bailes acompañados de unos sonidos característicos (Weiler, 2000). De esta manera, las abejas indican directamente este suceso a otras abejas en el deseo del bienestar para toda la colmena.

Aquí retomamos aquellos relatos sobre un nuevo lenguaje que impulsan pensamientos y actitudes de esperanza para la naturaleza. Consideraciones que también testimonian la necesidad de comunicar a otros la situación actual de los polinizadores como una manera de movilizar cambios, cuestión que Mariana expresa: *«nosotros, como grupo, queremos dar a conocer la importancia que tienen las abejas*

para que las personas se concienticen del gran trabajo que elaboran estas y aprendan a cuidarlas y a proteger sus hábitats» (Experiencia 1).

Como lo menciona Boff, (2004), «el deterioro de la naturaleza reclama una nueva visión del mundo y de sus necesidades, en que sea respetada cada especie, cada organismo» (p. 106). Algunas de estas experiencias han contribuido a generar cambios en la manera de pensar de los y las participantes y plantean propuestas encaminadas a mejorar la vida del planeta.

En relación con lo anterior, cada día se plantean nuevas iniciativas para atender la crisis ecológica causada por la disminución de los polinizadores, entre ellas, la de utilizar drones para realizar el trabajo de las abejas. No obstante, los(as) estudiantes sugieren otras alternativas: «esta no es la solución, no podemos ir reemplazando cada animal que va disminuyendo [...]. Pienso que debemos aprovechar y utilizar la tecnología, pero sin que esta agrede al planeta» (Experiencia 10).

Kelly crítica el uso de tecnologías que conllevan deshumanización:

Crear abejas robot para reemplazar a los polinizadores es pensar que es más fácil creer que todo está perdido y construir objetos artificiales, en vez de *realizar proyectos para proteger las abejas*, para que no desaparezcan [...], cada vez nos estamos volviendo más robotizados y nos alejamos más de la humanidad (Experiencia 10).

Así pues, frente a una solución que el mundo tecno-científico nos ofrece, centrada en las dinámicas del mercado y la economía, presenciamos una postura ética y política encaminada a proteger la

vida de los polinizadores. Desde los contextos escolares los y las estudiantes cuestionan y se oponen a aquellas prácticas que legitiman la visión de un ser humano insensible y despiadado.

De ahí, la necesidad de entablar un nuevo lenguaje y visibilizar el mundo de los polinizadores. Asunto al que hace referencia Adrián: «creo que es muy importante poder *hablar con la gente de la comunidad* para que se den cuenta del gran valor que tienen estos organismos, no solo para nosotros, sino para la vida en general de todos los ecosistemas» (Experiencia 1).

Vemos el impulso de dar a conocer la situación actual de muchas especies y el deseo de implicar a la comunidad en el compromiso de protegerlas. Desde estos relatos, es posible leer en los y las estudiantes un nuevo lenguaje, otras maneras de relacionarnos y comunicarnos con el mundo; una apertura del corazón, como actitudes que abren la sensibilidad y la afectividad por la vida. Esto nos lleva a asumir acciones solidarias con los demás, es decir, una forma de existir y co-existir de manera responsable con la naturaleza.

Así pues, mantenemos la fe de que estas páginas sirvan de espejo y nos reflejen el amor y la solidaridad que la naturaleza tanto reclama; en definitiva, es un clamor por nosotros mismos, una exhortación a re-enamorarnos de la vida y a polinizarnos de compasión y respeto para generar las semillas del cuidado y del amor por este grandioso planeta.

Bibliografía

Apolo-Observatorio de Agentes Polinizadores (2016). Polinizadores y biodiversidad. Madrid: Asociación española de Entomología, Jardín Botánico Atlántico y Centro Iberoamericano de la Biodiversidad. [Http://apolo.entomologica.es/cont/materiales/informe_tecnico.pdf](http://apolo.entomologica.es/cont/materiales/informe_tecnico.pdf)

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.

_____. (2004). *Del icerberg al arca de Noe*. Madrid: Trotta

Hanh, T. N. (2014). *Un canto de amor a la tierra*. Barcelona: Kairós.

Magill, M. (2016). *La meditación y el arte de cuidar las abejas*. Una forma de vivir. Madrid: Siruela.

Radetzki, T. (2014). Vida para la abeja. *Das Goetheanum: revista de antroposofía*, 15(16), pp. 1-17. https://www.sektion-landwirtschaft.org/fileadmin/SLW/Literatur/Tagungs-doku/2014/Vida_para_la_abeja.pdf

Reyes, T., Gergely, S. & Paul, J. (2013). *El declive de las abejas, peligros para los polinizadores y la agricultura de Europa*. Amsterdam: Greenpeace.

Tafalla, M. (2005). Por una estética de la naturaleza: la belleza natural como argumento ecologista. *Isegoría* (32), pp. 215-226.

Tautz, J. (2010). *Abejas: un mundo biológicamente extraordinario*. Zaragoza: Acribia.

Tavoillot, F. & Tavoillot, P. H. (2017). *El filósofo y la abeja*. Espasa.

Toro, B. (2011). El ethos que cuida. *Itinerario educativo* 25(58), pp. 145-163.

Weiler, M. (2000). *El hombre y las abejas*. Darmstadt: Lebendige Erde.



Del cuerpo y la libertad en la escuela: un caso y una sentencia

Julián Camilo Ospina Saldarriaga

*Institución Educativa Manuel José Sierra, municipio de Girardota
juncos1360@gmail.com*

RESUMEN: en específico, este artículo aborda la Sentencia T-478 de 2015 proferida por la Corte Constitucional a raíz del célebre caso de Sergio Urrego. En dicha Sentencia, la Corte Constitucional, invocando la Carta Magna, da cátedra a las escuelas sobre la identidad de género y la orientación sexual en cuanto asuntos que, antes que ser juzgados desde criterios dogmáticos de equis o ye moral o religión, deben ser abordados en la convivencia escolar de acuerdo con principios de diversidad, pluralismo y multiculturalidad, entre otros. En diálogo con la Sentencia y el contexto se ponen de manifiesto, asimismo, el conflicto cuerpo-libertad como asunto político que la educación está llamada a repensar y como campo de subjetividades que resiste la emergencia de otras éticas y otras estéticas.

PALABRAS CLAVE: educación, cuerpo, libertad, Sergio Urrego, Sentencia T-478 de 2015.

En nuestro contexto, el conflicto y la tensión de la escuela con relación al cuerpo bien lo puede ejemplificar el célebre caso de Sergio Urrego, joven estudiante que se suicidó en el año 2015, luego de fuertes hostigamientos y discriminaciones recibidas en su colegio, por su colegio, dada su abierta homosexualidad. En razón de dichas discriminaciones, se sancionó a la institución educativa y a distintos miembros del personal docente y administrativo por parte de la Corte Constitucional en la Sentencia T-478 de 2015. El retiro temporal de la licencia del colegio, así como un acto público de desagravio fueron algunas de las sanciones. En el acto público de desagravio se obligó a la institución educativa, también, a fijar una placa en memoria del joven estudiante, sus virtudes y el reconocimiento y el respeto a su proyecto de vida. La inscripción que debía llevar la placa según se lee en el apartado de las Decisiones de dicha sentencia, dice así:

Una educación ética es el único mecanismo para obtener la perfección, destino último de los ciudadanos. La misma solo es posible si enseñamos en la diferencia, la pluralidad y el imperativo absoluto de respetar a los demás. En memoria de Sergio David Urrego Reyes, 1997-2014 (Corte Constitucional de Colombia, 2015, p. 85).

En el contenido sugerido para esta inscripción en la placa conmemorativa se sintetiza la voluntad y pensamiento de la Corte Constitucional de Colombia como instancia judicial encargada de velar por la integridad y supremacía de la Constitución Política Nacional. Es claro, pues, la necesidad de considerar la educación desde una perspectiva ética que propicie el respeto a la diferencia y, casi rayando en la utopía, que sea ella misma un «meca-

nismo para obtener la perfección», según aseveración de la Sentencia. Término este último —«perfección»— que el documento no esclarece, pero que, en ningún caso, tendría que desvincularse de la sexualidad humana en virtud de que la «la sexualidad aparece como un elemento consustancial a la persona humana, por lo que hace parte de su entorno más íntimo» (ídem, p. 59). Por esta razón, los colegios «no pueden prohibir de manera expresa o velada dicha expresión libre y autónoma de la dignidad humana» (ídem) ni intervenir «en estos aspectos intrínsecos a las personas, pues los mismos escapan del dominio que forma el fuero educativo» (ídem, p. 70). Lo que le confiere a la educación «suficiente legitimidad» en la formación de los jóvenes es que «los valores y principios» que aspiren a «transmitir los educadores a sus alumnos constituyan realmente un reconocimiento de los propios y diversos proyectos de vida» (ídem, p. 78).

De este aspecto intrínseco a la sexualidad humana, a la propia, y de esta libertad, autonomía y dignidad con respecto a la sexualidad ya se había manifestado el joven estudiante Sergio Urrego: «Mi sexualidad no es mi pecado, es mi propio paraíso», dijo el joven, «para quien el amor no era una «cuestión de géneros, de hombres y mujeres que se casan y reproducen» (Herrera, 2014). Sergio Urrego, hace 6 años, estudiaba en el Gimnasio Castillo Campestre, una institución católica, en Tenjo, de 600 estudiantes de clases media y alta, que se ufana de «rescatar los valores para alcanzar la paz» (ídem), según noticia publicada en el periódico *El Espectador* el 7 de septiembre de 2014. Interés este último que amerita una crítica a la institución educativa que propende por «res-

catar los valores para alcanzar la paz», dado que nos permite ampliar la reflexión a nivel nacional, puesto que, gracias a los Acuerdos de Paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y el Estado Nacional en representación de la fuerza pública, el tema de la diversidad de género y de las libertades sexuales ha sido parte de la agenda política y de las necesidades de una educación plural y democrática, ética y justa, donde tanto el conflicto como la reconciliación se expresan en el cuerpo mismo como territorio.

Al respecto, es importante considerar que, en esta sentencia, la Corte Constitucional reconoce como problema digno de debate público la intimidación escolar que tiene lugar no solo entre estudiantes, sino como un problema estructural del sistema educativo colombiano, país que, no en vano, se cuenta a nivel mundial entre aquellos donde más niños son asesinados (Granja, 2019), lo cual, en definitiva, refleja una violencia que también sucede en las escuelas, como bien lo ejemplifica este caso. En el acápite 59 de la Sentencia referida, se evidencia así esta problemática:

Ahora bien, la cuestión que resulta importante dilucidar en este punto es si ¿el acoso escolar es un fenómeno que solo ocurre entre pares (es decir entre estudiantes) o si las agresiones pueden provenir también, por ejemplo, de las autoridades de las instituciones educativas?

Lamentablemente, la respuesta a ese interrogante es afirmativa ya que la intimidación escolar puede tener características estructurales que se desprenden de políticas o prácticas discriminatorias auspiciadas por las directivas de un colegio (Corte Constitucional de Colombia, 2015, p. 62).

La respuesta que da la Corte sobre la realidad de la intimidación escolar acepta los derechos a la

igualdad en la diferencia, a la tolerancia, al respeto, a la dignidad, a la intimidad; todos ellos puntos para el tejido de una sociedad, del texto que cada cultura es y construye sobre sí misma, de su contexto.

Los establecimientos educativos no están autorizados, en ningún caso, a imponer patrones estéticos o de conducta. Esto se debe a que la tolerancia y el respeto por la diferencia rigen el proceso de enseñanza y aprendizaje en un modelo de Estado Social de Derecho que optó por la defensa de la pluralidad y del multiculturalismo (ídem, p. 70).

Asimismo, desde este ámbito judicial, se reconoce la autonomía de la educación, así como sus límites en la Constitución del 91, como Código de códigos. Las consideraciones realizadas en el ámbito de la literatura judicial son parte de un diálogo de instituciones diversas que son escuchadas en la ceremonia de este tribunal sobre una violación de derechos. La Corte Constitucional enfatiza, así, eludir

la opción punitiva como *última ratio* en la resolución de conflictos en el interior de los centros académicos.

Los espacios educativos no pueden convertirse en trincheras en donde ningún concepto puede ser refutado o donde las opiniones ajenas no pueden ser escuchadas, ni la diversidad entonces puede proliferar, si se tiene en mente siempre la idea, de que la respuesta está en los procesos punitivos.

Desde un punto de vista práctico, no es viable que una víctima de acoso escolar, especialmente si ese acoso se produce a nivel institucional, tenga como único medio en la institucionalidad educativa, la opción de acudir al sistema penal para buscar una reparación a sus conflictos, cuando se supone que es en el escenario escolar en donde aprende a lidiar con la diversidad y los conflictos (ídem, p. 82).

La educación, en la visión de la Corte, es un ámbito autónomo donde puede cultivarse el disenso, la diversidad, el reconocimiento del otro a modo de

peldaños para la formación de una sociedad «éticamente justa». La educación es democrática y plural, no deben solucionarse los conflictos y diversidades en instancias penales, sino que debe procurar ser ella misma una instancia deliberativa entre los miembros de una comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, directivas, docentes, egresados, etc.

No es deseable que las diferencias y controversias que surjan dentro del foro educativo como parte del proceso formativo de las personas y de los ciudadanos terminen siendo resueltas únicamente en instancias penales o procesales, a pesar de las bondades de estos escenarios jurídicos. La comunidad colombiana no se construye en los estrados judiciales ni en los medios de comunicación, y si ello va a ser así, eso solo demuestra que estamos avocados al fracaso del sistema educativo, en la medida en que ya no existirán espacios de disenso ni comunicación, en donde las diferentes ideas puedan ser cuestionadas y deconstruidas para dar nacimiento a otras mejores, y en donde se pueda, entre todas las partes, aceptar las diferencias y crear puntos en común para avanzar como sociedad (idem, p. 83).

De esta manera, la Corte Constitucional llama a las instituciones educativas a ser espacios que piensen la educación, que diriman sus conflictos y sus diversidades con unos mínimos posibles en ética y estética y no con una simple renovación formal del manual de convivencia, de modo que solo sea otra la forma de los juicios desmedidos de siempre, que afectan la integridad del estudiante. Juicios que son ellos mismos violencia de la que han sido víctimas los estudiantes por razones de la identidad de género o por su orientación sexual, actos tradicionalmente condenados desde puntos de vista religiosos y desde una moral conservadora de tipo fascista que arguye el beso entre dos personas del mismo sexo como algo obsceno que afecta la

educación de niños y niñas, como «falta gravísima» por la que en el Gimnasio Campestre se le abrió a Sergio Urrego un «proceso disciplinario por el supuesto incumplimiento del Manual de Convivencia en atención a las manifestaciones de amor del joven con otro compañero de curso» (ídem). Hecho que, al no proteger el derecho al buen nombre y a la intimidad del estudiante, en la visión de la Corte, no garantizó tampoco una atención integral ni un debido proceso. Antes bien, ejerció en la persona del joven Sergio Urrego serias presiones sobre él y sus conductas, por parte de instancias directivas y psicosociales que no solo discriminaron su orientación sexual e identidad de género, sino que también juzgaron peyorativamente sus formas de vida e ideas políticas, al parecer, de índole anarcosindicalistas como se deduce de la pertenencia del estudiante a la Unión Libertaria Estudiantil. Presiones que, si bien no son conexivas sí pudieron ser posibles desencadenantes de la trágica decisión de suicidarse por parte del joven, a quien la institución juzgó exclusivamente por su «mala conducta», omitiendo deliberadamente que también lo caracterizaba su inteligencia y liderazgo social.

Dicho de otra manera, el proceso disciplinario y el tratamiento errático con medidas desproporcionadas a este tipo de conflictos, que involucran la identidad de género y la orientación sexual, ocurre desde posiciones que desconocen el reconocimiento a la diversidad que puede haber en la identidad de género y la orientación sexual, como decisiones de «seres libres y autónomos», propios de un Estado Social de Derecho en el que todos los ciudadanos deben ser tratados con igualdad de derechos.

A pesar de ello, de la apuesta por la pluralidad y la diferencia que admite esta sentencia de la Corte Constitucional, se han encontrado también oposiciones en instancias oficiales defensoras de una moral a ultranza. La posición del ex procurador Alejandro Ordoñez es un ejemplo claro de ello, en específico, con su consideración según la cual son «ideología de género» el contenido de esta sentencia y el del documento *Ambientes escolares. libres de discriminación*, documento desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional por orden de la Sentencia.

La apelación del ex procurador Ordóñez (2016) a la moral menciona a la familia como una víctima de estos documentos. Dice él que, en la Sentencia, hay «una intención de desdibujar el papel de la familia en la formación y [...] se promueve, de una manera explícita, una revolución educativa», así como una imposición de la moral de los magistrados.

Esta «revolución educativa», así como la mentada «ideología de género», son ideas también que secundó la opción del No a la aprobación de los Acuerdos de Paz que se esperaban refrendar con el Plebiscito que se votó en Colombia el 2 de octubre de 2016 en el contexto de los diálogos de paz con la histórica guerrilla de las FARC, todo ello, a pesar de las cifras escalofriantes de un complejo período bélico de la historia reciente de Colombia.

Ninguno de estos hechos se desvincula de la violencia hacia los niños y las mujeres, ni de la discriminación a la población LGTBI que bien se refleja en el acto simbólico de rasgar y quemar una bandera de estas minorías por parte de un militante

del partido político Centro Democrático, mismo que relaciona de manera arbitraria a los miembros de la guerrilla como «violadores de niños» con el fin de desviar la atención, desde móviles moralistas y «religiosos», de la complejidad del conflicto y de los desafíos de la paz y la dignidad humana.

El opositor oficial de la Sentencia T-478 de 2015 y de los Acuerdos de Paz en ese momento no solo se hizo célebre por sus referencias a lo considerado por él «revolución educativa», «ideología de género» o impunidad a guerrilleros «violadores de niños», sino también por considerar la «quema de libros» como un «acto pedagógico» (Ordóñez, 2017). Dicha posición oscurantista tal vez se entienda por la ortodoxa moral católica que confiesa Alejandro Ordoñez, figura pública aún también al actual gobierno del Centro Democrático y sus intenciones de reformar la justicia, generando una sola Corte como «Tribunal Supremo». Aspecto este último que revela rasgos fascistas más que concepciones cuyo centro descansen en la democracia y el Estado Social de Derecho. En últimas, el matrimonio del mismo sexo entre la moral del Opus Dei y el neoliberalismo enmascarado en la democracia.

Ahora bien, la oposición férrea a la Sentencia T-478 de 2015 y, por extensión, a los Acuerdos de Paz es insuficiente en sus argumentaciones toda vez que ignora, entre otros, el derecho al buen nombre y a la intimidad:

el derecho a la intimidad, junto con otros derechos como el del libre desarrollo de la personalidad y la libertad de conciencia, están concebidos para permitir a las personas fortalecer y desarrollar su condición de seres libres y autónomos, que es el presupuesto esencial del Estado democrático (Corte Constitucional de Colombia, 2015, p. 57).

Bajo este presupuesto, se concibe y reconoce la posibilidad de la «individualidad del individuo», de elegir, de reflexionar «y de llegar a sus propias conclusiones frente a los dilemas de la cotidianidad y de la política», de constituirse como un sujeto de derechos y obligaciones «que pueda ejercer las responsabilidades democráticas y participar en los procesos que forjan un estado social de derecho como lo es el colombiano». Se trata, según considera la Corte Constitucional, de reconocer la autonomía e individualidad como posibilidad de la «dignidad humana», por lo que tiene que ser «jurídicamente relevante» la protección al derecho a la intimidad y al buen nombre, derecho cuyo alcance «no se circunscribe a cierta clase social económica o ilustrada, sino que se extiende, como no podía ser de otra forma, a todas las personas amparadas por la Constitución» (ídem).

En este sentido, la protección de este derecho a la intimidad, de esta «esfera inmune a la injerencia de los otros —del Estado o de otros particulares—», está en relación también con el derecho a la educación toda vez que

el núcleo esencial de ese derecho implica, el respeto absoluto por el desarrollo social e individual del ciudadano. Así, la educación es un medio para que el individuo se integre de manera efectiva a la sociedad y se forme en valores democráticos que impongan como regla de conducta, el respecto y la tolerancia. Además, la educación es un medio para consolidar el carácter material de la igualdad, pues en la medida en que una persona tenga las mismas posibilidades educativas, podrá gozar de igualdad de oportunidades en la vida para efecto de realizarse como persona (ídem, p. 65).

En conexión con este derecho a la educación es que la tutela fallada por la Corte Constitucional a favor de Alba Lucía Reyes Arenas en nombre propio y en representación de su difunto hijo Sergio Urrego Reyes tiene en cuenta que lo ocurrido fue por asuntos de «discriminación por orientación sexual e identidad de género en ambientes escolares; protección del derecho a la igualdad y del libre desarrollo de la personalidad; corresponsabi-

lidades en el desarrollo educativo de los menores de edad». Todo esto lleva a considerar, no solo la «amplia autonomía» de las instituciones educativas para decidir el proyecto vocacional que desean implementar, sino también que este sucede dentro de unos límites «contenidos en el respeto al derecho al debido proceso», al que deben sujetarse los manuales de convivencia según la Ley de Convivencia Escolar —Ley 1620 de 2013— y su decreto reglamentario —Decreto 1965 de 2013—, en los que se reconoce que «uno de los retos que tiene el país, está en la formación de sus ciudadanos, para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los Derechos Humanos».

Por supuesto, lo anterior comporta superar el alto índice de discriminación por razones de identidad de género y orientación sexual, garantizando una atención integral y un debido proceso en los que no es concebido como un dogma o patrón de lo moral y políticamente correcto los asuntos relacionados con la identidad de género o la orientación sexual.

Por esta razón, se plantea como objetivo, entre otros, el de «fomentar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños y niñas» (Corte Constitucional de Colombia, 2015, p. 73). Según esto, una decisión diferente a la heteronormatividad, de los «no heterosexuales» —para decirlo con eufemismos de ultraderecha—, no debe ser considerada como experiencia negativa en la formación humana y en el desarrollo de la personalidad de quien libre y autónomamente tome esa decisión, aun cuando también la intimidación ocurra «por

parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno».

Complicidad por la que, en el caso de Sergio Urrego, la Corte Constitucional llamó al Estado a revisar en los manuales de convivencias de todas las instituciones educativas del país las discriminaciones relativas a la preferencia sexual de los estudiantes o a su orientación de género, proceso de deliberación y decisión en el que deberían participar las familias. Los manuales de convivencia —y, con ellos, el cuerpo— se hallan así en la amplia agenda política en la que se analiza el cumplimiento de la Carta Magna que rige al país y que nombra entre sus nobles principios «teóricos» la no discriminación del cuerpo en relación con sus orientaciones sexuales por parte del Estado en tanto garante de la educación pública. El cuerpo es el territorio que llaman a pensar no solo los manuales de convivencia como códigos muertos, sino la convivencia misma. El día a día en el aula de clase, la salida al patio, la espera en los pasillos, la cancha, el acto cívico, la fila en la tienda, los turnos en los baños, el deseo, el dolor, el hambre, la necesidad, el sueño, el grito, el silencio, la tristeza y la efusividad, el regaño, el ejercicio, el taller, la escuela, el amor, el suicidio. Aspecto este último cuyo tratamiento, no obstante, omite el amplio y lúcido texto de la Sentencia T-478 de 2015.

La Corte Constitucional omite, pues, una consideración filosófica sobre el suicidio —una que, por lo menos, se puede vislumbrar en las palabras de Sergio Urrego—, lo que conllevaría también a juzgar el caso más allá de lamentaciones morales por

la decisión del suicidio de un joven. En ninguna de las exposiciones, consideraciones o decisiones se explicita la posibilidad de pensar el suicidio mismo como un acontecimiento estético o como un «problema filosófico» serio, donde se juega la cuestión, cada vez y por cada uno respondiéndose, de si la vida vale la pena o no vivirla, según lo plantea Albert Camus en su libro *El Mito de Sísifo*. Las palabras de Sergio Urrego son palabras que nos llevan a pensar su decisión como un acto de deseo, como una afirmación de sí mismo. No está tan muerto quien cree que los de este lado aparentan «vitalidad», alguien que siempre «deseó» suicidarse. ¿El suicidio como un acto del deseo, como una afirmación y una potencia de vida? ¿Cómo una liberación de quien en presente dice: «ya puedo observar a la infinita nada»?

Hoy espero lean las palabras de un muerto que siempre estuvo muerto, que caminando al lado de hombres y mujeres imbéciles que aparentaban vitalidad, deseaba suicidarse, me lamento de no haber leído tantos libros como hubiese deseado, de no haber escuchado tanta música como otros y otras, de no haber observado tantas pinturas, fotografías, dibujos, ilustraciones y trazos como hubiese querido, pero supongo que ya puedo observar a la infinita nada.

Estas cosas solo las pueden tocar mi madre o mi padre. Las que están selladas entregarlas así. No abrir (Urrego, 2016).

«No abrir», pero se abre la fuerza viva de un joven en las epístolas donde desmiente la «justicia», en la canción de despedida, en un encuentro con estudiantes, en un foro, en un amor que no testimonia acoso, que reprocha con sinceridad esta conducta en el fuero íntimo del hombre. En fin, un ser humano que se afirma en contra de los abso-

lutismos históricos. Para la familia que demanda ante la Corte Constitucional el hecho constituye una injusticia, mas, para Sergio Urrego, un acto de liberación, una auténtica decisión.

Considero el suicidio como uno de los actos más valientes que puede llegar a cometer el ser humano y la única salida que existe de un infierno terrenal. Aquel que toma la decisión de quitarse la vida voluntariamente, ha dejado de lado las moralidades obscenas que nos han impuesto a través de los años, se ha liberado de ataduras con las que nos mantienen en una larga vida sin objetivo y con valor ha enfrentado la muerte. Independientemente del motivo por el cual una persona se suicide o se quiera suicidar, la decisión es plenamente personal y no se debe ver a través del cristal moral o cristiano, simplemente, hay que aceptar la osadía de esta emancipadora acción (idem).

Palabras del estudiante que son móviles para pensar la afirmación del cuerpo en la escuela, la apertura a considerar la orientación de género más allá de los criterios religiosos, morales e incluso jurídicos; la necesidad de transformar las representaciones que docentes, estudiantes y comunidad educativa, en general, tienen sobre el cuerpo, sus éticas y sus estéticas desde las diferencias privilegiadas por la educación y los sujetos mismos en lugar de inclinarse por la homogeneidad, alienación y violencia. Las decisiones relativas al cuerpo, sea suicidio, orientación o identidad de género habría que ponderarlas no solo desde una visión dualista —bien y mal—, sino desde la complejidad del yo como «construcción plural de cosas interminables» que es el yo, tal como lo piensa Sergio Urrego en una identificación de sí mismo con el protagonista del *Lobo estepario* de Hermann Hesse:

Sí. La verdad me siento identificado en algunos aspectos con esta autobiografía de Hermann Hesse; como en la cuestión del suicidio, la confrontación interior, ese egotismo que Ha-

rry muestra en diferentes ocasiones, etc. Además, me llama mucho la atención la complejidad que se le da al «yo» como una construcción plural de cosas interminables y no como una dualidad entre lo que podría denominar perfectamente: lo «bueno» y lo «malo» (Urrego, 2016).

En este sentido, entender el yo como «construcción plural» independiente de las consideraciones morales de bien y mal se revela como una afirmación radical del cuerpo al que la escuela no puede «imponer patrones estéticos»; ergo, debe promover estéticas y el reconocimiento de sí mismo y del otro como seres libres, autónomos y dignos. En definitiva, tiene la educación una misión de pensar y construir múltiples éticas y estéticas a partir de la diferencia, la dignidad, el reconocimiento, la crítica, el diálogo y la creación como posibilidades ético-estéticas de subjetividades soberanas contra las que no cabe ni puede haber ninguna intimidación —mucho menos por parte de las escuelas— a sus cuerpos estudiantes y a las decisiones de vida de los sujetos que allí pueden aprender la libertad y la convivencia de diferencias en tanto posibilidades para un «acuerdo de paz» en cualquier democracia.

Bibliografía

Cabra, A.; Nina, A.; Escobar, C. & Manuel R. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: Universidad Central-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Corte Constitucional de Colombia (2015). Sentencia T-478 de 2015. Expediente T-4.734.501. <http://www.corte-constitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>. 15 de noviembre de 2021.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Granja, S. (2019). Solo Venezuela supera a Colombia en cifras de asesinatos de niños. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/solo-venezuela-supera-a-colombia-en-cifras-de-asesinatos-de-ninos-373042>. 22 de noviembre de 2021.

Herrera, N. (2014). Las pruebas de Sergio. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/pruebas-de-sergio-articulo-515085>

Hincapié, A. & Quintero, S. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 10(1), pp. 93-105. 25 de noviembre de 2021.

Ordóñez, A. (2016). «La sentencia a favor de Sergio Urrego es una estocada de muerte al pluralismo». *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/sentencia-favor-de-sergio-urrego-una-estocada-de-muerte-articulo-657683>

_____. (2017) Ordóñez dice que volvería a quemar libros y lo considera «un acto pedagógico». *Semana*. <https://www.semana.com/confidenciales-semanacom/articulo/alejandro-ordonez-dice-que-volveria-a-quemar-libros-y-lo-considera-un-acto-pedagogico/544148/> 18 de noviembre de 2021.

Urrego, S. (2016). Las cartas de Sergio Urrego previas a su suicidio. *Las dos orillas*. <https://www.las2orillas.co/las-cartas-de-sergio-urrego-previas-a-su-suicidio/> 1 de noviembre de 2021.

Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brower.



Una experiencia educativa bajo la figura de los signos

Juan David Vargas Castro

*Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque, San Luis,
municipio de Abejorral*

juancho814@yahoo.es

RESUMEN: este artículo surge al analizar una experiencia educativa en la Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque sede San Luis del municipio de Abejorral. Es una apuesta por transitar nuevos caminos, por re-correr formas de enseñar-aprender de eso que le acontece al cuerpo y que le provoca construir-se, trans-formarse y afectar-se en ese espacio vital que llamamos aula. Aprender-enseñar tiene que ver con construir un espacio de encuentro entre signos. Los signos que se ofrecen en un libro, una pintura, una escultura, una palabra, en el cuerpo, etc., son signos que cada uno descifra, que cada uno busca a su modo con el método que mejor le acompañe en su travesía, en su viaje, porque nadie puede buscar por nosotros, de serlo así, no habría cabida para el aprendizaje, para la experiencia propia. Aprender, así, tiene que ver con descifrar signos.

PALABRAS CLAVE: enseñar, aprender, signos, educación, experiencia.

No aprendemos nada con quien nos dice: «haz como yo». Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen «hazlo conmigo», y que, en vez de proponernos gestos a reproducir, saben emitir signos despegables en lo heterogéneo.

Gilles Deleuze

Esta investigación de mi experiencia en la escuela no tiene más método que la escucha de lo vivido en ella para encontrar el sentido pedagógico, sentido que me lleva siempre al lugar de la interacción, del contacto con los niños y las niñas. *Investigar la experiencia educativa* (2010), de José Contreras y Nuria Pérez de Lara, nos permite pensar, hablar y decir que, como se afirma en la descripción misma del libro,

la investigación pedagógica se mueve siempre en la relación plural, incierta, variable, tentativa y subjetiva de conectar acontecimientos y sentido educativo. Mirar la educación como experiencia no supone desvincularse del mundo en el que habitamos, sino lo contrario, vincularse al mundo de quienes lo viven, de quienes lo vivimos, de quienes lo experimentamos, de quienes lo sostenemos o lo soportamos, de quienes lo sufrimos o lo gozamos, de quienes lo consentimos o lo discutimos, de quienes lo hacemos y lo padecemos, de quienes lo imaginamos y lo creamos. (p. 126)

En este apartado se pretende ensayar unas palabras, algunas palabras, nuestras propias palabras; palabras que nos habitan, nos siguen y acompañan, aquellas que nacen desde la experiencia, aquellas que nacen de los afectos, los encuentros, las cercanías, palabras comunes, aquellas que nacen de una relación vinculante con uno mismo, con el otro y con la naturaleza, pues desde mi modo de ver no podría haber palabra fuera de esta triple relación, de tal manera que podamos encontrar, en nuestras

propias palabras, tropiezos, el detenerse y el agitarse; donde podemos permitir y aceptar las sorpresas, las aceleraciones y las lentitudes, las dudas, los caprichos, el escaparse, la fascinación, la estupefacción de nuestras propias palabras vinculadas con la vida, nuestra propia vida, la vida que hemos transitado, corporizado, experimentado; una vida, quizás, ligada por el régimen del autoritarismo, por la dominación de los cuerpos en las diferentes instituciones; una vida sin más ni menos, sin pormenores, sin la incertidumbre; una vida agobiada y saturada por las certidumbres que la atropellan, que aniquilan sus modos de pensar, actuar y decir de otra manera nuestra educación, nuestra formación, nuestra propia vida.

Palabras que comunican, estremecen y circulan y que se mezclan en una pincelada de colores que alimentan la hoguera de la imaginación e impiden repentinamente dejar la vida a la deriva; la vida que lleva prisa, la vida que porta y transporta palabras o miradas que no distinguen nada, para acogernos de repente a una vida que nos acompaña y cuyo límite sea nuestra imaginación, donde las palabras y las miradas se conjugan a la vez con el par educación y cuerpo, que es atravesado por la experiencia y la alteridad que estas palabras nos permiten.

El enseñar, signos para ser descifrados

Siguiendo a Kohan (2004), «enseñar forma parte de un grupo de palabras del mismo grupo semántico de “educar”, al igual que otros términos como “instruir” o “formar”. Todos estos términos se originan en el latín y comparten una cierta idea semejante al educar: la de darle algo a alguien que no

lo posee» (p. 207). En este sentido, el «enseñar» se encuentra estrechamente vinculado con el signo, referido en este aspecto a lo que se sigue; entonces, lo que se brinda, ofrece y se da en la escuela al enseñar son signos, señales, marcas a ser descifradas e interpretadas.

El enseñar se constituye bajo la mirada portadora de signos, sentidos y significados que se pueden generar en diversas situaciones, porque el enseñar tiene que ver quizás con propiciar signos, poner algo a alguien, señales, marcas que pueden ser seguidas de alguna u otra forma; por eso, el enseñar se convierte en ese espacio intermedio que vincula dos inteligencias en la escena pedagógica, la del maestro y la de los niños y niñas, ese intersticio entre dos voluntades. En este espacio intermedio se encuentra eso que hay en el enseñar, la «cosa», el «entre» de las dos inteligencias, la tercera cosa o cosa en común, es decir, el objeto material —libro, imagen, fotografía, cuentos, juegos, cantos, música, etc.—, que media entre nosotros, *esa tercera cosa en la escuela* no es cualquier cosa, es algo que demanda nuestra atención.

La atención abre la oportunidad para el encuentro, descubre que no hay nada oculto entre las dos inteligencias: la del maestro, los niños y las niñas; permite que circule la palabra, que se hagan intentos de traducir y contratraducir pensamientos que piden ser vistos, que reclaman ser oídos; aferrándose a una manera de conversar, de estar juntos, esos pensamientos se abren espacios para estar en la presencia de algo interesante, latente, que estimula la pasión y las emociones. El enseñar permi-

te un florecimiento de la mirada atenta, inquieta y suspicaz.

La tercera cosa o cosa común —entre el maestro, los niños y las niñas— permite un gesto de igualdad en ese proceso de enseñar y aprender, «esta igualdad la pone el objeto que, una vez recolocado entre el maestro y el aprendiz, ha devenido tan visible para el aprendiz como para el maestro» (D’Hoest y Bárcena, 2011, p.18). Hay varias formas de enseñar: un libro, una pintura, un juego, una imagen, una lectura, un gesto; todas ellas enseñan, todas ellas ofrecen signos, lo importante es ver cómo se emprende la travesía, es decir, cómo poner los signos para luego ver qué pasa o si, por lo contrario, nada pasa con eso que se ofrece o se dispone. Ese acto de poner algo sobre la mesa, transforma ese «algo» en un asunto que se vuelve común, pone a vibrar dos inteligencias, voces, gestos, palabras y transforma, en cierta medida, a alguien en un maestro, los niños y las niñas. Ese «algo» es, en primer lugar, el único puente de comunicación entre dos cuerpos, «el puente es paso, pero también distancia mantenida» (Rancière, 2003, p. 47).

Es preciso entender que ese objeto común puede tener varias puertas de acceso y que no se sabrá de antemano cuál será la que los niños y las niñas emprendan. Pero algo sí es claro: que estas puertas no serán solo para abrir y cerrar, sino, más bien, para entrar y salir, para buscar, y buscar continuamente y relacionar esa búsqueda con la cosa en común, con el objeto material, atendiendo a la idea de que *todo está en todo*; esto es total y perfectamente compatible con la pluralidad, versatilidad

y movilidad que nos ofrecen los signos del objeto mediador.

Ser sensibles a los signos que emite la «cosa» abre un horizonte de interpretación para descubrir y descifrar esos signos en el orden de una experiencia; es decir, «no hay aprendizaje sin una experiencia de quien aprende y [...] el aprender está determinado por el carácter de esa experiencia» (Kohan, 2004, p. 225). «Ser sensibles a los signos, considerar el mundo como objeto que hay que descifrar, es sin duda un don. Pero este don correría el riesgo de permanecer escondido en nosotros si no realizáremos los hallazgos necesarios, y estos hallazgos quedarían sin efecto si no llegásemos a vencer algunas creencias consolidadas» (Deleuze, 1970, p. 37).

El aprender, signos que son interpretados

Aprender consiste en *seguir esos signos por sí mismo*. «Quien enseña aprende y quien aprende enseña, si enseñar y aprender tiene un carácter de experiencia» (Kohan, 2004, p. 225). El término aprender tiene, quizás, algunas sintonías de lo que es el término enseñar, no queriendo aludir que el uno dependa del otro o viceversa; enseñar no es llevar para otro algo de sí. Enseñar es ofrecer signos, dar un ejemplo del aprender. El aprender se constituye entonces en seguir, traducir e interpretar los signos que se ofrecen por sí mismos.

Los signos que se ofrecen en un libro, en una pintura, en una escultura, en una palabra, en un gesto, en el cuerpo, etc., son signos que cada uno descifra, que cada uno busca a su modo con el mé-

todo que mejor le acompañe en su travesía, en su viaje; porque nadie puede buscar por nosotros, de serlo así, no habría cabida para el aprendizaje, para la experiencia propia y se estaría dando lugar a la lógica de la explicación bajo el mando y la mirada unilateral del maestro; por eso, en el aprender, lo único que el maestro debe procurar en el alumno es su insistencia en el ¡tú puedes!

En la escuela, aprender es descubrir en la búsqueda

La idea fundamental del aprender podría, quizás, atender a la idea de búsqueda; en el aprender de lo que se trata es de buscar y relacionar y que los niños y las niñas nunca paren de buscar, de seguir los signos, pues, como dice Rancière (2003), «quien busca siempre encuentra, no necesariamente lo que busca, menos aún lo que es necesario encontrar, pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce» (p. 48). Buscar se convierte, así, en un imperativo por parte de los niños y las niñas para explorar lo que esa cosa en común con el maestro le quiere ofrecer. Y lo que el maestro debe procurar incesantemente es mantener a los niños y las niñas en la búsqueda.

Aprender tiene que ver con construir un espacio de encuentro entre signos. Con desplegar los medios por los cuales los niños y las niñas siguen los signos por sí mismos, los signos que emiten las cosas. La clave está, como lo expresa Rancière, en «aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto» (ídem, p. 29), en la voluntad de los niños y niñas por querer aprender, siempre bajo el signo

de la igualdad, pues esta, «no se da ni se reivindica, se practica, se verifica» (ídem, p.176).

Todo lo que se hace a partir de este pensamiento es pensar un enseñar y un aprender en el estrecho vínculo entre dos individuos, dos voluntades, dos inteligencias; vínculo regido y sometido, como se ha mencionado anteriormente, en el objeto o cosa común que es víctima, quizás por fortuna, del aprendizaje. Solo así, pisando sobre la realidad misma de nuestra igualdad de las inteligencias, dejando atrás el cerco de vigilancia de la lógica de la explicación, se puede llegar a pensar en un encuentro con los signos, en una traducción e interpretación de estos, donde los niños y niñas entran solos al bosque de los signos del cual ellos mismos, al igual que el maestro —yo—, desconoce(mos) sus salidas, sus puntos de fuga.

En el bosque de los signos es donde los niños y niñas entran y buscan por su propia cuenta: la entrada, el camino y salida; y en donde el maestro comprende que lo que enseña es ofrecer unos signos para interpretar el mundo de acuerdo con la realidad, la tradición y la educación en las cosas próximas por las que se ve atravesado.

Adentrarse en el bosque de los signos partiendo desde el condicionante según el cual el camino, la luz y la salida ya están trazados y dispuestos sería una afirmación de la desigualdad de las inteligencias, pues no se le permitiría al alumno buscar, buscar por su propia cuenta, «aprender según sus propios métodos, eligiendo caminos que ellos mismos deciden» (Kohan, 2004, p. 209) y, así, solo estarían empleando un sentido, en este caso el sentido de la vista; diferente sería que no existiera tal cami-

no definido, delineado y dibujado por el maestro, donde los niños y niñas están obligados a utilizar todos sus sentidos. Parece entenderse en esto que hay una relación de dos voluntades, donde una estimula a la otra, la fuerza hacia el aprendizaje, la atención y la búsqueda.

Consideraciones finales

Aquí se plantea la idea de maestro emancipador que se fundamenta en el hecho de considerar el rol que este debe emprender y su intencionalidad para con el alumno; no se trata de que el maestro instruya sus conocimientos, sino, de emancipar al alumno, ofrecerle unos signos, permitirle entrar al país de los signos para que él busque por su propia cuenta el camino a seguir y descubra su propio aprendizaje, apostando igualmente a que cada uno de estos actores puedan hacerlo a través de su voluntad y de la igualdad de las inteligencias; «no se tratará de enseñar el propio saber —en rigor, ni siquiera hay que tenerlo: esa es, justamente, la escandalosa posibilidad del maestro ignorante—, sino de hacer explícito que el otro es capaz de aprender lo que quiera» (Cerletti, 2003, p. 302).

Quizás la cosa en común sea el punto de partida para pensar una educación que nos exige un gesto de igualdad como punto de partida; igualdad como punto de partida, no como punto de llegada; la igualdad como un principio imperante y no como una causalidad que toma fuerza desde un objetivo o una finalidad, pues la igualdad como principio permite asumir una posición de libertad al percibir la potencia no inferior de otra inteligencia en una condición de igualdad; es decir, que el maestro

no se sienta superior en conocimiento al alumno, pues, de serlo, se estaría quebrantando toda posibilidad igualitaria y se estarían deteriorando las posibles relaciones pedagógicas, conduciendo, así, a una desigualdad de inteligencias.

Con Rancière uno aprende que hay otras formas para entrar a la clase, y con ello resaltamos algo que la educación parece estar dejando por fuera: la novedad, la creación, la incertidumbre, el asombro, la curiosidad, la aventura, el viaje. Pensar la clase bajo la mirada de los signos implica anunciar algo, pero no explicarlo para abandonar la certeza, el modelo, la desigualdad de las inteligencias, la repetición, la pereza. Pensar así nos pone de inmediato en movimiento, nos pone en situación de perplejidad, de inseguridad, de vacilación, de titubeo, y nos arroja a un estar atentos. Se ponen, emiten y ofrecen signos que producen maneras diferentes de pensar, sentir y experimentar; aquí se resalta lo intempestivo que puede ser el poner X signo.

No solo interesa poner signos, sino también descifrarlos y descifrar signos concierne también con el aprender, aunque la producción de ese algo en la clase sea objeto de un aprendizaje temporal, se da lugar a la creación; quizás interesan las diferentes formas por descifrar, por interpretar, por hallar nuevos sentidos. Haciéndose sensible a los signos que la clase emite, el acto de aprender es una interpretación de signos o de jeroglíficos que muchas veces indica la creación de algo, no la repetición de lo mismo, lo cual significa que no todos hacen lo mismo en la clase ni en el mismo momento —signos de la creación—.

Bibliografía

Bárcena, F. D. F. (2011). Las voces del acontecimiento. Un ensayo sobre el aprendizaje filosófico. *Educação em Revista* 12(1), pp. 9-24.

Cerletti, A. A. (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Educação & Sociedade* 24(82), pp. 299-308.

Deleuze, G. (1970). *Proust y los signos* (A). Barcelona: Anagrama.

Domingo, C. J. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Kohan, W. O. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

Rancière, J. (2003). *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.



La lectura crítica como una práctica sociocultural: experiencia de investigación en educación básica secundaria¹

Deisy Omaira Pérez Cardona

*Institución Educativa San Antonio, municipio de Jardín
deisy.perez@udea.edu.co*

Yelitza Tobón Alzate

*Institución Educativa Escuela Normal Superior, municipio de Jericó
yelitza.tobon@udea.edu.co*

RESUMEN: este texto es resultado de la investigación desarrollada entre los años 2018 y 2020, en el marco de la línea Educación y TIC, de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Se centra especialmente en la categoría de prácticas de lectura crítica y su relación con los contenidos multimodales. Entendiendo las prácticas de lectura crítica desde un enfoque sociocultural, como prácticas sociales y atendiendo a la situación actual en que los jóvenes cotidianamente leen distintos tipos

¹ Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de: Magíster en Educación. Título: *Multimodalidad: sonidos, imágenes y palabras. Una propuesta de formación para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en educación básica secundaria*. Autoras: Deisy Omaira Pérez Cardona, Yelitza Tobón Alzate. Asesor: Cristian Camilo Otálvaro Quintero. Magíster en Educación. Educación y TIC. Línea de Investigación: Educación y TIC. Grupo de Investigación: Didáctica y Nuevas Tecnologías.

de mensajes y desde allí interpretan su contexto. La metodología fue cualitativa y se fundamentó en la Investigación Acción Participativa.

PALABRAS CLAVE: contenidos multimodales, prácticas de lectura crítica, educación y TIC, enfoque sociocultural.

Planteamiento del problema

Es recurrente, en las instituciones educativas, la preocupación por hacer que los estudiantes se acerquen a la lectura. Sin embargo, ¿qué se entiende por leer? La forma de entender ese concepto determina la forma en que se enseña a hacerlo. Además, ¿para qué se quiere que los jóvenes lean?, ¿para responder exámenes?, ¿para ganar dinero?, ¿o para que sepan ubicarse y participar en la construcción del tejido social?

Desde el enfoque sociocultural, la lectura se entiende como una práctica social, es decir, que se construye en comunidad y a lo largo de la historia; no se debe pensar como un procedimiento mecánico, menos aún en la actualidad, cuando abundan distintas herramientas y formatos para acercarse al conocimiento.

En contraste con esto, los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (MEN, 2006), plantean que, al terminar el grado noveno, en el nivel de lectura crítica, los estudiantes deben ser capaces de leer un texto de forma global, reconociendo el contexto. Por otro lado, los resultados de las Pruebas Saber Noveno, diseñadas y aplicadas por el ICFES (2017) en la Institución Educativa San Antonio, de

Jardín, mostraron que el 3% estuvo en el nivel de desempeño insuficiente; el 38%, en el mínimo; el 49%, en el satisfactorio; y el 10%, en el avanzado o de lectura crítica. Igualmente, las pruebas internas de la institución evidenciaban bajos niveles de lectura crítica, teniendo presente que son diseñadas por los docentes en la misma línea del ICFES. Este tipo de pruebas estandarizan el concepto de lectura, son lejanas al contexto de los estudiantes e inhiben la construcción grupal del conocimiento (Vargas, 2015).

Como docentes del área de lengua castellana, observamos que los procesos evaluativos de la lectura se centraban en analizar que los estudiantes respondieran de una manera específica a un determinado estímulo. Había poco espacio para que expresaran las lecturas que hacían de su cotidianidad o bien para que discutieran acerca de los contenidos que interpretaban a diario, dejando de lado los saberes que construían desde su experiencia.

En esta investigación decidimos apartarnos de la visión psicolingüística de la lectura crítica y abordarla desde un enfoque sociocultural, tratando de rescatar y legitimar las prácticas comunicativas de los estudiantes. No solo se lee el texto, sino que se lee desde la práctica social y se leen distintos códigos (Chartier, 2008; Ferreiro, 2001; Bourdieu, 2007; Eco, 1984; Kalman, 2003; Kress & Van Leeuwen, 2001) o, por decirlo de otro modo, «no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana» (Cassany, 2006, p.24).

Para conocer algunas prácticas de lectura que se daban en el contexto colombiano, se consultaron datos como los arrojados por la *Encuesta de Consumo Cultural*, desarrollada por el DANE (2017), y la *Encuesta Nacional de Lectura* (DANE-ENLEC, 2017). Con base en estos datos, se pudo evidenciar que los jóvenes se enfrentaban cotidianamente a una serie de contenidos mediáticos que, por su estructura y formas de difusión, exigían prácticas de lectura crítica que les ayudarían a comprender otros lenguajes.

Kress & Van Leeuwen (2001) denominan multimodalidad al uso de varios lenguajes para la producción de sentido, los cuales pueden reforzar, complementar o ampliar lo que se quiere decir. La comunicación que se produce utilizando dispositivos electrónicos incluye varios códigos además de la escritura; por ejemplo, en una imagen hay aspectos cuya finalidad no es explícita, pero juegan un papel importante en el mensaje. En el proceso investigativo, los contenidos multimodales se pensaron como apoyo para captar el interés e incentivar prácticas de lectura crítica en los estudiantes, fomentando la observación y el análisis de los elementos de un mensaje.

A partir de la identificación de esas dos necesidades: fomentar prácticas de lectura crítica e interpretar los mensajes que circulan en las redes, la pregunta que guio el proceso de investigación fue: *¿de qué manera una propuesta de formación apoyada en contenidos multimodales incide en el desarrollo de prácticas de lectura crítica?*

Esta pregunta de investigación nos llevó a indagar por una serie de referentes académicos y científicos a la luz de las siguientes categorías:

Lectura crítica y prácticas socioculturales

Durante la revisión se pudo encontrar a la lectura como una práctica sociocultural que ayuda a cuestionar la imagen del lector, el cual es intérprete y creador de significados. De tal manera que el lector crítico realiza una actividad transversal que ayuda a transformar y entender la realidad, porque tiene presente el ambiente y las condiciones; lo cual le permite ser reflexivo, escéptico y autónomo (Silveira, 2013; Rocha, 2016; Serrano y Madrid, 2007).

Con la llegada de las TIC, la lectura crítica exige del lector habilidades para enfrentar de forma reflexiva su entorno desde lo político, lo social y lo cultural (Vargas, 2015), porque aparecen transformaciones específicas en las formas de leer, en cuanto a cómo se lee y qué se lee; la lectura deja de ser solitaria, se convierte en un diálogo con la posibilidad de intervenir los textos (Moya & Gerber, 2016; Córdón, 2016).

Sin embargo, Avendaño de Barón (2016) encontró que, para enseñar el área de lenguaje, los docentes se siguen centrando en el enfoque lingüístico y psicolingüístico, lo cual se ve reflejado, incluso, en las Pruebas Saber, en donde no se tiene presente el contexto de los estudiantes (Vargas, 2015).

TIC, multimodalidad y lectura crítica

Las TIC modifican la circulación de la información dado que acortan las distancias —espacio—, hacen perdurar la información —tiempo—, agilizan el intercambio —fluidez— y diversifican los mensajes —veracidad, validez— (Agudelo, 2014). Además, favorecen la emergencia de contenidos multimodales digitales —videos, memes, cómics, etc.— que presentan distintos lenguajes. En este contexto, si se quiere hacer un uso crítico de la información, es importante proponer rutas de adaptación al panorama comunicativo, para saber cómo, dónde y por qué buscarla (Cassany, 2006).

Los estudios sobre multimodalidad se enmarcan en la teoría semiótica social, según la cual los signos o modos comunicativos se construyen a partir de la situación histórica, social y cultural que determina las formas de representación de los sujetos. El lenguaje es multimodal, incluye elementos como gestos, imágenes y sonidos. Asimismo, es un vehículo de los poderes e ideologías, constituye lo social y se construye allí; por eso hay que leerlo en contexto, identificar sus intensidades, sus objetivos, su origen (Pérez, 2013).

Desde este punto de vista, términos como «literacidades» aluden a la posibilidad de leer distintos códigos. En el marco de la multimodalidad, la alfabetización visual, por ejemplo, fomenta la capacidad de interpretar la imagen, de modo que las personas reflexionen de forma crítica, capten intereses implícitos de los textos visuales y produzcan textos con la imagen que les permitan la participación activa en la cultura (Farías & Araya, 2014).

Luego del rastreo de antecedentes, se dio un fundamento teórico a la investigación que se recopiló en distintos apartados, de los cuales aparecen aquí los siguientes:

Prácticas de lectura crítica

La lectura, como toda práctica sociocultural, se repite día a día, algunas veces de forma consciente, otras de forma inconsciente; es cotidiana porque se realiza en el tiempo —histórico— y genera determinadas dinámicas sociales, igualmente esas dinámicas sociales —contexto— generan formas particulares de lectura (Bourdieu & Chartier, 2003; Chartier, 2006).

La comunidad les otorga unos valores y visiones del mundo contruidos a lo largo de su desarrollo histórico, por lo que las prácticas de lectura están estrechamente relacionadas con las dinámicas sociales, no son actos aislados (Cassany, 2009). Por ejemplo, el lenguaje es una construcción humana, esto aparece en la explicación de Leroi-Gourhan (1971), donde elementos como los grafismos prehistóricos necesitan de un aparato cultural que dé sentido a lo que se quiere comunicar, ya que representan una forma específica de entender el mundo y por eso pierden sentido cuando desaparecen las culturas que los crean.

Al entender la lectura como una práctica sociocultural, la lectura crítica adquiere matices que la diferencian de lo que sería desde un punto de vista lingüístico o psicolingüístico. Desde el enfoque sociocultural, implica que, para realizar prácticas de lectura crítica, hay que conocer las características

propias del contexto en el que aparece un discurso, lo cual ayuda a comprender y a tomar postura frente a lo que se está comunicando (Cassany, 2006).

Chartier (2008) plantea que es necesario «leer para aprender, pero sabiendo que existen conocimientos que no se encuentran encerrados en las páginas de los libros; aprender a leer, pero trazando el propio camino de uno en la selva o los jardines de los textos» (p. 37). Así el lector crítico tendrá elementos para soportar y dar sentido a su propia existencia (Chartier, 2005; Ferreiro 2001).

Comunicación multimodal, TIC y lectura multimodal

La semiótica explica la comunicación como un proceso atravesado por las formaciones culturales, que permite comprender y transformar el mundo (Eco, 1986). El código lingüístico ha instaurado un lenguaje monomodal (Leroi-Gourhan, 1971). Kress (2001) define el «modo» como un recurso semiótico, social y cultural para construir significados; por ejemplo, una imagen o un sonido. Es similar al código, cuyo significado depende de la sociedad que lo produzca (Halliday, 2001). La multimodalidad trata de integrar los modos del lenguaje para explicar cómo se genera sentido (Williamson, 2005; Jewitt, 2005).

Kress & Van Leeuwen (2001) explican que el sentido de un «modo» se constituye de cuatro «estratos»: el discurso, es lo que se dice; el diseño, antecede al discurso, que se materializa en el diseño; la producción, es la realización material del diseño;

y la distribución, permite preservar y reproducir la información. Estos estratos funcionan simultáneamente y se pueden evidenciar en cualquier forma de comunicación (Jewitt, 2005).

Nuestro universo cultural está mediado por el periódico, la radio, la televisión, la internet, entre otros. Allí se muestran mundos posibles y se erigen valores sociales (Eco, 1984). Las TIC han puesto en crisis la comunicación unidireccional: las personas se apropian de los medios, generando dinámicas sociales diferentes (Briggs & Burke, 2002; Graham, 2001). Martín Barbero (1987) propone pensar la comunicación de masas como un proceso bidireccional: los receptores consumen información, pero también la interpretan y modifican. El mensaje se transforma según los códigos culturales del receptor (Eco, 1984; Manghi, 2011).

La multimodalidad permite analizar los distintos modos de un mensaje (Kress & Van Leeuwen, 2001). Leer se configura como desafío, acto caótico que relaciona elementos lingüísticos y no lingüísticos: se leen el libro, el gesto y el sonido. Las prácticas de lectura crítica posibilitan y apuntan al análisis y la comprensión en contexto (Manghi, 2011; Farías & Araya, 2014, 2015).

Aspectos metodológicos

Con el fin de comprender el para qué de las prácticas de lectura crítica en la educación básica secundaria se dispone la investigación desde el enfoque cualitativo, como procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos e imágenes para comprender la vida social desde una perspectiva

holística, analizando los significados. En este enfoque, tanto el investigador como el investigado son agentes activos (Galeano, 2004; Alvarado, 2013). El alcance fue exploratorio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), debido a que la literatura revisada evidenció que los estudios sobre multimodalidad y lectura crítica se han centrado en indagar por el aporte al desarrollo de competencias y habilidades asociadas a enfoques lingüísticos y psicolingüísticos.

Se optó por la Investigación Acción Participativa (IAP) buscando contribuir a la transformación de la realidad de los estudiantes del grupo 9 03 de la Institución Educativa San Antonio, del municipio de Jardín, grupo integrado por 32 estudiantes, 14 mujeres y 18 hombres, entre los 13 y 18 años.

En la IAP puede hablarse de niveles de participación; esta investigación se ubicaría en un nivel básico de reconocimiento de las dinámicas propias de una comunidad, sus posibilidades de mejoramiento y superación de problemas específicos (Fals Borda, 2015; Leal, 2009).

Desde la IAP el «saber» se entiende como una relación entre la teoría y la práctica, en la cual la teoría no es ajena a la realidad ni es desarrollada al margen de ella por élites de pensadores; y en donde la práctica no es un proceso que borra la posibilidad de pensar, antes bien, es el ámbito en el cual la teoría se pone en juego (Fals Borda, 2015). Esta concepción del saber permite recuperar y reconocer las experiencias de las personas y su valor innegable como fundamento de los comportamientos sociales (Leal, 2009).

La conciencia abre a las comunidades la posibilidad de liberarse de situaciones de opresión (Balcázar, 2003); la educación es uno de los ejes centrales de esta metodología. El sometimiento a relaciones sociales asimétricas ha generado poca credibilidad de las personas en sí mismas y en sus cualidades, lo cual inhibe su participación. Se hace necesario que el investigador ayude a

vencer el miedo, la inseguridad, la ignorancia y la falta de confianza en uno mismo, además de enfrentar las consecuencias negativas que el esfuerzo comunitario de cambio pueda generar de parte de las estructuras de poder amenazadas por el proceso (ídem, p. 71).

Se buscaron técnicas e instrumentos de recolección que tuvieran que ver con la IAP. Los grupos focales permitieron la interacción y el encuentro con el otro de forma activa a través del diálogo. La observación participante se utilizó para tomar nota de las prácticas de lectura crítica de los estudiantes durante el proceso formativo. Y el análisis de contenido permitió deducir, a partir de elementos explícitos, características más complejas de la forma de pensar de los estudiantes y su interpretación de lo social. Todas estas técnicas e instrumentos guiaron el camino de la investigación para analizar las prácticas de lectura crítica en los estudiantes.

Para el desarrollo de la investigación se diseñaron cinco fases, vinculando a los estudiantes en todas ellas. Una primera fase fue de diagnóstico, en ella se hizo la propuesta, se llevó a la institución, se eligió el grupo, se diligenciaron los consentimientos informados y se hizo el primer grupo focal. La segunda fue de cocreación, en esta se planificaron las primeras sesiones de la propuesta formativa

con base en la información arrojada por el primer grupo focal, las sesiones tres y cuatro se hicieron con base en lo observado en las uno y dos y así sucesivamente, buscando incluir los intereses de los estudiantes. La tercera fue la fase de observación, esta se hizo durante las ocho sesiones de la propuesta formativa con base en una ficha en la que se iba tomando nota de lo observado, asimismo, se hicieron algunas grabaciones de apoyo. En la fase cuatro o de reflexión se hizo un grupo focal de cierre para recoger la percepción de los estudiantes acerca del proceso. En la quinta se desarrolló la sistematización y análisis de datos, con base en las categorías que se derivaron de la pregunta de investigación.

Nos apoyamos en el programa ATLAS TI para clasificar la información y hacer triangulación de los grupos focales y la observación participante; para el análisis de contenido se diseñó una ficha que permitió hacer inferencias sobre la lectura que hacen los jóvenes de su municipio.

Hallazgos

En el contexto de la investigación que antecede a este texto, los hallazgos más significativos en relación con las prácticas de lectura crítica de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Antonio se presentan en los siguientes apartados. Valga decir que no se abordó aquí la propuesta formativa, tratando de centrarnos en llamar la atención de las instituciones educativas sobre la necesidad y la importancia de reconocer y favorecer las prácticas de lectura crítica que realizan los estudiantes acerca de su entorno, para lo

cual se debe modificar el punto de vista sobre qué son las prácticas de lectura crítica y sobre los estudiantes como sujetos que interpretan, modifican y asimilan los mensajes que reciben para adaptarse y transformar su entorno de diversas formas.

Prácticas de lectura crítica

Durante la investigación, se observaron las prácticas de lectura crítica de los estudiantes a partir de tres subcategorías: aspectos socioculturales, intención y postura personal. Aquí se nombran los aspectos más relevantes:

a. Aspectos socioculturales

Los estudiantes le dieron mayor importancia a los contenidos cuando los temas eran cercanos a ellos; formularon preguntas y diálogos en los que expresaron su experiencia e interés por comprender cómo funcionaba su entorno y cómo podrían participar en él. Se notó, durante los conversatorios, que los temas políticos generaron mucha participación y que les preocupaban situaciones como la manipulación por parte de los medios de comunicación. El reconocimiento de que la población joven era la más afectada por los problemas sociales les generó dudas acerca de cuál pudiera ser la esperanza de un futuro distinto. Algunos contenidos multimodales incentivaron el diálogo sobre experiencias emotivas y estados de ánimo que permitieron reflexionar sobre su comportamiento.

b. Intención

Cuando estaban más familiarizados con los contenidos multimodales, los estudiantes lograban activar sus conocimientos previos y reconocer con facilidad el propósito del autor. Identificaron intenciones comunes como narrar, criticar, informar, ser reconocidos, valorar, opinar, transformar o polemizar.

c. Postura personal

Las posturas personales de los estudiantes fueron emotivas y subjetivas en aquellos contenidos que se relacionaban con ellos, ya que, a partir de su experiencia, dijeron que todos los jóvenes se sentían solos, aceptaron que no lo sabían todo y que las costumbres les permitían formarse para enfrentar la vida.

Fue generalizada la postura de los estudiantes frente al uso de los medios de comunicación con el fin de manipular a la sociedad en cuanto a decisiones políticas. Para ellos, los adultos generaban más control y manipulación. Dijeron que la capacidad de persuasión de los medios se debía a que a las personas les faltaba formación para interpretar los contenidos que circulaban allí; además, opinaron que era peligroso pensar, dado el fenómeno del asesinato de líderes sociales en nuestro país.

Hablaron de que en la actualidad había muy poca tolerancia y que se discutía más desde el grito o el insulto que desde la argumentación, añadiendo que era común la violencia frente al que era crítico, el cual solía ser exiliado o asesinado; por lo tanto, mencionaron que los humanos eran ignorantes y

no pensaban en las consecuencias de sus decisiones, ya que tenían consecuencias que podían afectarlos a nivel ecológico y social.

Cuestionaron el hecho de que un país se pusiera en contra de otro cuando se tenían las mismas condiciones, o el solucionar los problemas de otros países y criticar su realidad sin ver lo que sucedía en el propio.

Para ellos la vida podía compararse con una pintura que se modificaba con el tiempo y el aprendizaje sobre cómo vivir, se iba construyendo poco a poco, definiendo gustos o tomando decisiones; y aunque también debían aprender a hacer cosas que no eran afines a ellos, estas eran necesarias para sobrevivir.

Los estudiantes se hicieron críticas constructivas entre ellos, tratando de apoyar al otro para que tomara decisiones o reflexionara sobre sus gustos, sin embargo, le dieron valor a la diferencia.

Prácticas de lectura crítica de los estudiantes materializadas en la construcción de cartografías sobre el municipio de Jardín

Como una de las actividades desarrolladas en el marco de la investigación, se propuso a los estudiantes la elaboración de cartografías sobre el municipio. La instrucción fue dibujar a Jardín como si fuera un cuerpo y sobre él ubicar cinco enfermedades, valores morales y fortalezas físicas. Luego, mediante un proceso de diseño eligieron elementos como formas y colores para representarlos de forma gráfica.

Tal actividad constituyó una práctica de lectura y de escritura crítica acerca del territorio, en la que los estudiantes reconocieron diversas formas de interpretar y narrar sus experiencias en el municipio (Martín Barbero, 1987; Eco, 1984 y 1986). Ambas actividades fueron multimodales, dado que, desde esta perspectiva, los discursos son creaciones complejas, que precisan una lectura no lineal, sino más bien caótica, que integre elementos lingüísticos y no lingüísticos (Farías & Araya, 2014; Manghi, 2011).

La interpretación de las cartografías se hizo con la técnica de análisis de contenido, para lo cual se construyó una ficha que permitió hacer inferencias a partir de los elementos implícitos y explícitos en ellas sobre dos categorías: *prácticas de lectura crítica y contenidos multimodales*. Además, permitió realizar acciones como: contar cuántas veces aparecía una característica; describir los tipos de convenciones; interpretar la importancia dada a aspectos determinados, entre otras (Bardin, 2002). A continuación, se presenta una lista de los elementos que destacan en las siete cartografías:

- Casi todos los grupos crearon un cuadro de convenciones para explicar los códigos. Las convenciones eran, principalmente, figuras del contexto relacionadas con lo que querían representar; por ejemplo, un cierre en la boca para el silencio. Usaron elementos como formas, colores y ubicación para diferenciar el significado. Solo en una cartografía usaron signos abstractos.
- Entre los aspectos que los estudiantes identificaron como enfermedades, se destacan la corrupción, la prostitución y la drogadicción, que estaban en cuatro cartografías de siete en total. Los chismes y la contaminación en tres. La violencia y el hambre en dos. El alcoholismo, la anorexia, la delincuencia, el gobierno

que nos tiene presos, la pobreza, el abandono, la minería, la falta de sentido de pertenencia, el asesinato, el embarazo, la discapacidad, la baja autoestima, el cáncer de seno, los amigos que influyen y el sufrimiento emocional, uno en cada una. Algunos afirmaron enfocarse en los aspectos negativos porque era lo que más veían.

- Como fortalezas físicas, sobresalieron la agricultura y los cultivos, que están en las siete cartografías. La biodiversidad, que está en cuatro. La hidrografía, lo colonial y la arquitectura, que están en tres. La belleza urbana, la belleza natural y la religión, que están en dos. Y la economía, el turismo, la fertilidad de la mujer, las riquezas del pueblo, la fuerza, la resistencia, la versatilidad y la agilidad, una en cada una.
- Los valores aparecen pocas veces; de hecho, no están en todas las cartografías. La solidaridad estaba en cinco. La amabilidad en tres. El respeto y la humildad en dos. El autocontrol, la sinceridad, la hermandad, el trabajo y la higiene, uno en cada una.
- En cuanto a la figura con la que representaron al municipio de Jardín se puede decir que fue recurrente la imagen de la mujer, que aparece en cuatro cartografías. La figura del hombre solo aparece en dos y hay una en la que no se identifica el género. Todas tienen aspecto joven y proporciones armoniosas. Solo tenían ropa el «Hombre joven», «Jarcho» y la «Mujer con vestido».
- En las mujeres fueron notables los caracteres sexuales biológicos: senos, vulva y caderas. En dos hay extirpación de un seno por cáncer. El rostro de tres de las cuatro mujeres presenta un aspecto de malestar en el gesto, uno de ellos tiene una lesión en el cráneo. En contraste, el rostro de un hombre tiene un gesto tranquilo, aunque tendiente a la tristeza; el otro tiene en la boca un gesto casi sonriente, pero carece de los demás órganos del rostro. La figura que no tiene género no presenta ojos, cejas, nariz ni boca.
- En una cartografía no aparece el código lingüístico. En las demás se usó para nombrar y explicar el significado de cada convención. Solo un grupo le dio nombre propio a la cartografía. En otra les inventaron nombres a las enfermedades, como «lenguitis»,

para el dibujo de la lengua, que significaba «demasiado chisme»; sin embargo, no les inventaron nombres a las virtudes ni a las fortalezas.

- En general, se notó el uso de las formas, colores y ubicaciones para expresar la lectura que hicieron de su contexto, la cual fue crítica en la medida en que reconocieron fenómenos sociales del entorno y sus consecuencias. Además, hicieron cuestionamientos y contrastes que dieron cuenta de las ideologías de base que ellos tenían y que salieron a flote en su representación del contexto. Aunque no fueron construcciones muy elaboradas desde el punto de vista estético, al analizar sus elementos, se notó un trabajo de reflexión que dio cuenta de las prácticas de lectura crítica que realizan los estudiantes sobre su entorno.

Conclusiones y discusión

La aparición de un mensaje obedece al entrecruzamiento de procesos sociales, económicos, culturales y de otros factores que redundan en la construcción de unos discursos específicos, los cuales representan la confluencia de todo ello y tienen una intención en cuanto a los receptores (Kalman, 2003; Cassany, 2006; Chartier, 2008). El lector crítico debe usar la lectura para reconocer y transformar las necesidades sociales e individuales, comprendiendo el mundo que habita y el lugar que ocupa en él, siendo menos manipulable por quienes producen la información (Castells, 2012).

Las instituciones educativas, como formadoras de ciudadanos, deben preocuparse por orientar de manera reflexiva la interpretación de los elementos que aparecen en los contenidos multimodales que frecuentan los estudiantes en su vida cotidiana, los cuales no son nuevos, pero se consideran poco importantes en los procesos formativos,

aunque gran parte del tiempo las personas están expuestas a ellos (Kalman, 2003; Farías & Araya, 2014 y 2015).

Se evidenció que, cuando los estudiantes desconocen elementos de los contenidos multimodales, se les dificulta hacer lectura literal y, por lo tanto, tampoco alcanzan los niveles inferencial ni crítico, lo cual muestra una relación de apoyo entre estas prácticas; es decir, que estas no se excluyen, son complementarias y contextualizadas según el interés del proceso educativo.

A lo largo del proceso se observó que los estudiantes argumentaron desde sus experiencias, dando ejemplos, estableciendo analogías y relaciones de causa-efecto para defender o discutir sus ideas.

Dentro de la lectura crítica es fundamental percibir las ideologías que fundamentan un discurso para construir argumentos y tomar posturas (Kress, 2001; Cassany, 2006). Los estudiantes percibieron la intención de algunos contenidos multimodales, explicando que apelaban a la emocionalidad para convencer a los ciudadanos (Castells, 2012; Jewitt, 2005).

Una dificultad para desarrollar prácticas de lectura crítica estriba en que las instituciones se concentran en entrenar para responder a lo que se pide en pruebas estandarizadas, lo cual aporta pocos aprendizajes para desenvolverse en la sociedad (Cassany, 2006; Vargas, 2015; Avendaño de Barón, 2016). Pérez (2012) muestra que es necesario minimizar la distancia entre la escuela y lo que el es-

tudiante quiere aprender, lo cual se puede tener en cuenta para futuras investigaciones.

Bibliografía

Agudelo, E. (2014). Homo Googlens: diseminación del lenguaje y su influencia en la comunicación glocal. *Revista Lasallista de Investigación* 11(2), pp. 123-128. <https://n9.cl/35fqo>

Alvarado, S. (2013). La investigación cualitativa: fundamentos e implicaciones metodológicas. Manizales: Maestría en Educación y desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

Avendaño de Barón, G. S. (2016). La lectura crítica en educación básica secundaria y media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (28), pp. 207-232. <https://n9.cl/iuue4>

Balcázar, F. E. (2003). Investigación Acción Participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades* 4(7-8), pp. 59-77.

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires-Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P. & Chartier, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Sociedad y Economía* (4), pp. 161-175.

Briggs, A. & Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Taurus.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

_____. (2009). Para seres letrados. Voces y miradas sobre la lectura. *Aula de innovación educativa* (162), pp. 18-22. <https://n9.cl/erdi>

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza.

Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.

_____. (2006). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2008). *Aprender a leer, leer para aprender*. AAVV *La lectura en España. Informe 2008*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

Cordón, J. A. (2016). La lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas. *Revista Chilena de Literatura* (94), pp. 15-38. <https://n9.cl/yxth>

DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2017). *Encuesta de consumo cultural*. Bogotá: ECC. <https://n9.cl/tpff>

_____. (2017). *Encuesta Nacional de Lectura*. Bogotá: ENLEC. <https://n9.cl/9wp8f>

Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. España: Lumen.

_____. (1986). *La estructura ausente*. España: Lumen.

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina: antología y presentación*. México-Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO. <https://n9.cl/owwpv>

Farías, M. & Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal* 16(1), pp. 93-104. Doi: [dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cali.2014.1.a08](https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cali.2014.1.a08)

_____. (2015). Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en lenguaje y comunicación. *Literatura y lingüística* (32), pp. 283-304. <https://n9.cl/t10k>

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.

Graham, G. (2001). *Internet. Una indagación filosófica*. Valencia: Frónesis Cátedra- Universitat de Valencia.

Halliday, M. A. (2001). El lenguaje como semiótica social. La interpretación del lenguaje y del significado. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R.; Fernández, C.; & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.

ICFES-Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior (2017). Reporte histórico de comparación entre los años 2015-2016-2017. ICFES, mejor saber. Consultado 8 de marzo de 2019.

Jewitt, C. (2005). Multimodalidad, «lectura» y «escritura» para el siglo XXI. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 26(3), pp. 315-331.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación del conocimiento en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa* 17(8), pp. 37-66. <https://n9.cl/3on5>

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea. Londres: Arnold.

Kress, G. (2001). Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Granada: Aljibe.

Leal, E. (2009). La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica en permanente movimiento. *Revista de Investigación* 33(67), pp. 13-34.

Leroi-Gourhan, A. (1971). Capítulo VI: Los símbolos del lenguaje. El gesto y la palabra. Caracas: Publicaciones de la Universidad Central de Venezuela.

Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos* (22), pp. 3-14.

Martín Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. México: Gustavo Gili S.A.

MEN-Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias del Lenguaje. <https://n9.cl/ct49>

Moya, C. & Gerber, M. M. (2016). La lectura en formatos

digitales en el Chile actual: nuevas prácticas y viejas desigualdades. *Revista chilena de literatura* (94), pp. 59-77. <https://n9.cl/92g0>

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Madrid: Morata.

Pérez, S. I. (2013). Tecnologías digitales, análisis del discurso y multimodalidad: de la lingüística crítica a la semiótica social. *Revista de ciencias sociales* 5(23), pp. 29-47. <https://n9.cl/e3uk>

Rocha, Y. (2016). *Lectura crítica: encuentro de subjetividades*. Medellín: Universidad de Antioquia. <https://n9.cl/e6oh1>

Rowse, J. & Walsh, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multi literacidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación* 20(1), pp. 141-150.

Serrano de Moreno, S. & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica* (16), pp. 58-68. <https://n9.cl/e6oh1>

Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Discusión acerca de la enseñanza de la lectura*. Cuadernos de Investigación Educativa, 105-113.

Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? *Revista Folios* (42), pp. 139-160. <https://n9.cl/l9y9>

Williamson, R. (2005). ¿A qué le llamamos discurso en una perspectiva multimodal? Los desafíos de una nueva semiótica. *ALED* 6. <https://n9.cl/klma>



Análisis del desarrollo del pensamiento algebraico en diferentes niveles de formación escolar a partir de la teoría de los modos de pensamiento

Wbeimar Cifuentes Robledo

Institución Educativa Rural Carbonera, municipio de Andes

wcifuentesr@gmail.com

RESUMEN: el trabajo tiene como propósito analizar aspectos del desarrollo del pensamiento algebraico en estudiantes que han cursado diferentes niveles de formación escolar. Se usó un enfoque cualitativo longitudinal en el cual participó un estudiante que había cursado noveno grado de educación básica secundaria en el año 2017 en una institución pública del departamento de Antioquia. El análisis se basó en los fundamentos del razonamiento analítico y sintético-geométrico de la teoría de los modos de pensamiento. Para ello, se utilizaron las soluciones y las explicaciones que el estudiante aportó al solucionar tareas algebraicas. Los resultados permitieron evidenciar avances en razonamientos de tipo analítico y reflexiones alrededor del significado de los símbolos y las características analítico-estructurales de las expresiones algebraicas. Sin embargo, la presencia de enfoques

analítico-aritméticos y geométricos, por sí solos, no dan cuenta de un progreso en el desarrollo del pensamiento algebraico en los diferentes niveles de formación.

PALABRAS CLAVE: pensamiento algebraico, modos de pensamiento, analítico-aritmético, sintético geométrico, analítico-estructural.

Introducción

El pensamiento algebraico es una actividad humana que involucra formas de pensar, hacer y hablar sobre el álgebra (Hogen, Oldenburg & Stromskag, 2018). En este sentido, el álgebra se puede considerar como un cuerpo de conocimiento que, por sus aplicaciones, usos e importancia escolar, está incluido en los currículos y sistemas educativos de todo el mundo. Puede interpretarse entonces como una manifestación social en la cual el sujeto, mediante acciones sobre diferentes objetos matemáticos —que pueden ser tablas, dibujos, números, variables, incógnitas, parámetros, operaciones, relaciones, entre otros—, utiliza diferentes medios de representación para comunicar ideas acerca de las propiedades y características de elementos indeterminados.

Por su interés curricular y por la necesidad de promover el desarrollo de este pensamiento en los estudiantes de todos los niveles educativos, muchas investigaciones en el campo de la educación matemática se han interesado por su estudio (Radford, 2000, 2018; Valenzuela & Gutiérrez, 2018; Pinto & Cañadas, 2017; Zapatera, 2018; Ursini & Trigueros, 2006; Herrera, Cuesta & Escalante,

2016; García, Segovia & Lupiáñez, 2014; Kieran, 2004). Por ejemplo, Usiskin (1988) describe el pensamiento algebraico a partir del uso de las variables en procesos de generalización, modelado y estudio de procedimientos implicados en la solución de problemas basados en cálculos y relaciones funcionales.

Kaput (2008) considera que en el álgebra escolar se dan dos actividades centrales. Por una parte, una actividad de generalización de regularidades, y por otra, una acción orientada por sistemas convencionales de símbolos sobre la generalización, los cuales surgen en el estudio de las estructuras, los sistemas derivados de cálculos y relaciones, las funciones y el modelado. Este último aspecto implica aplicaciones que se pueden dar dentro y fuera de las matemáticas.

Debido a la importancia de las actividades de generalización de patrones en el desarrollo del pensamiento algebraico, varios estudios se han ocupado de su análisis (Callejo, García-Reche & Fernández, 2016; Rojas & Vergel, 2013; Radford, 2018; Vergel, 2015). Las actividades de generalización consisten en definir, a partir de procesos inductivos, deductivos y analíticos, una regla general derivada de una secuencia numérica o geométrica y expresarla utilizando diferentes sistemas de representación. Sin embargo, el interés se ha centrado en las formas de percibir patrones —de manera recurrente, analítica, o por ensayo y error— en los niveles de generalización alcanzados por los estudiantes y las formas de expresar y representar dicha generalización. En estas actividades, si bien se utilizan reglas y propiedades sobre casos particulares, procesos

deductivos, operaciones analíticas y sistemas de representación para expresar las generalidades — las cuales hacen parte de la naturaleza del álgebra escolar—, estas no son suficientes para el desarrollo del carácter variacional del pensamiento algebraico.

La generalización es un tipo de actividad que está incluida directamente en la naturaleza del pensamiento algebraico. Es así como, en los principios, lineamientos y estándares de la mayoría de los países se propone la generalización como un proceso para desarrollar el pensamiento algebraico. Los Estándares propuestos por el National Committee of Teachers of Mathematics (NCTM) menciona que, en el área de álgebra, los programas educativos deben fomentar que los estudiantes generen modelos, patrones, relaciones y funciones matemáticas, así como el uso correcto de símbolos (Ruíz & Chavarría, 2003).

En Colombia, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas (MEN, 1998, 2006) proponen que la generalización de patrones, la modelación de situaciones cuantificables, la variación, el cambio, el significado de variables, las relaciones funcionales y las estructuras algebraicas para representar y resolver problemas hacen parte del desarrollo del pensamiento variacional y los sistemas algebraicos y analíticos de los estudiantes en los diferentes niveles de formación escolar.

De acuerdo con los elementos anteriores, se estudia cómo es el desarrollo del pensamiento algebraico de los estudiantes durante su progreso escolar con base en la teoría de los modos de pen-

samiento (Sierpinska, 2000). Este enfoque teórico permite describir, a partir de procesos deductivos para establecer reglas generales derivadas de casos particulares, sus formas de representación, así como la comparación de expresiones algebraicas, las formas de desarrollo del pensamiento algebraico en relación con los modos analítico-aritmético, estructural y sintético-geométrico de los objetos indeterminados del álgebra y su carácter analítico. Por tanto, el trabajo se interesó en responder la pregunta: ¿cómo es el desarrollo del pensamiento algebraico de acuerdo con el nivel escolar, a partir de la teoría de los modos de pensamiento?

Modos de pensamiento

Sierpinska (2000) propone que, para la comprensión de los objetos matemáticos —en particular, los del álgebra lineal, como son vectores, matrices y espacios vectoriales—, es necesaria la interacción entre diferentes lenguajes de representación definidos por tres modos de pensamiento, estos son: analítico-aritmético, sintético-geométrico y analítico-estructural. Cada uno de estos tres modos de pensamiento utiliza un sistema específico de representación. En el modo de pensamiento sintético-geométrico, las figuras geométricas y el carácter visual de los objetos, las coordenadas, las líneas y los planos; en el modo analítico-aritmético, las operaciones, los cálculos, los valores numéricos y el uso de fórmulas; y en el modo analítico-estructural, los objetos matemáticos se definen a partir de las propiedades, definiciones y relaciones. El modo analítico está asociado con la manera teórica del pensamiento, y el modo sintético, con la manera práctica (ídem).

Por los elementos presentados, y teniendo en cuenta que la teoría de los modos de pensamiento surgió dentro del campo del álgebra lineal y está relacionada con diferentes tipos de razonamientos y lenguajes de representación; se puede establecer una aproximación teórica para extender su uso en el análisis del desarrollo del pensamiento algebraico, cuyos objetos constitutivos son variables, parámetros, incógnitas y cantidades indeterminadas.

En una interpretación de esta teoría, una característica del pensamiento algebraico que está en correspondencia con el modo analítico-aritmético es que los objetos indeterminados del álgebra se consideran como si fueran valores conocidos con los que se pueden realizar operaciones, es decir, con un énfasis centrado en cálculos. Igualmente, deducir una fórmula general para cualquier término de una secuencia numérica o geométrica, así como las formas de representarlas y simbolizarlas, hacen parte de este modo de pensamiento (Radford, 2018). En el modo analítico-estructural, el significado de las letras y los símbolos, de acuerdo con su estructura algebraica, permiten justificar y reflexionar de manera más teórica que práctica sobre sus usos, procedimientos y operaciones. En el modo sintético geométrico, los objetos del álgebra se representan a partir de sus características geométricas, lo cual no se constituye en una condición para que puedan ser definidos.

La figura 1 ilustra las relaciones entre los procesos de desarrollo del pensamiento algebraico y variacional y la teoría de los modos de pensamiento:

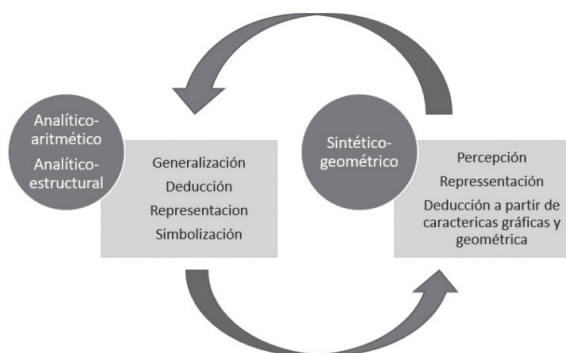


Figura 1. Álgebra escolar y su relación con la teoría de los modos de pensamiento.

De acuerdo con la figura anterior, el desarrollo del pensamiento algebraico se puede explicar a partir de la interacción entre los tres modos de pensamiento. La generalización, deducción, representación, simbolización y percepción hacen parte de los modos analítico-aritmético, sintético-geométrico y analítico-estructural; sin embargo, todos se deben observar como complementarios en el estudio del álgebra escolar. Por ejemplo, la deducción, como se ha mencionado, hace parte del modo analítico de pensar, sin embargo, es posible que, a partir de características gráficas y visuales, se consoliden aspectos deductivos que permitan, desde la percepción, describir características generales de objetos algebraicos.

Metodología

El estudio se llevó a cabo con la participación de un estudiante que, en el año 2020, había iniciado su ciclo de formación superior. Hace parte de un estudio cualitativo longitudinal que utilizó la et-

nografía educativa como método para observar y analizar lo que sucede con el estudiante dentro del ámbito escolar frente al desarrollo del pensamiento algebraico (Hammersley & Atkinson, 1994).

El estudio inició en el año 2017 cuando el estudiante cursaba noveno grado de educación básica secundaria. En ese momento, él y otros estudiantes participaron voluntariamente en sesiones de trabajo para resolver tareas de tipo algebraico, específicamente, ecuaciones y actividades de generalización de patrones con secuencias numéricas y geométricas (Cifuentes & Villa-Ochoa, 2021). En estas últimas, a partir de características y propiedades que se daban en algunos casos particulares de una secuencia, formulaban una expresión general para cualquier término utilizando diversos procesos —conteo, ensayo-error, deductivos, analíticos—.

Posteriormente, con la intención de responder a la pregunta de investigación y al propósito del trabajo, el estudiante escogido de manera intencional por haber terminado un semestre de un programa de Ingeniería, participó resolviendo dos tareas de tipo algebraico, también relacionadas con ecuaciones y generalización de patrones, permitiendo describir, de acuerdo con el nivel de formación y con base en razonamientos de tipo analítico-aritmético, sintético-geométrico y analítico-estructural, el progreso en el desarrollo del pensamiento algebraico con respecto al uso de variables, su analiticidad y las formas de simbolización (Radford, 2018).

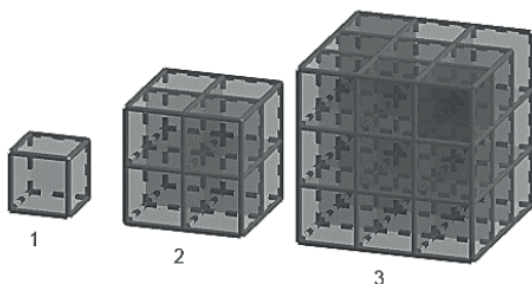
A continuación, en la tabla 1, se muestran las tareas propuestas, las cuales surgieron de activida-

des propuestas por Cifuentes y Villa-Ochoa (2021) en un estudio previo que tenía como propósito describir las características del desarrollo del pensamiento algebraico en estudiantes de educación básica secundaria (12-14 años).

Tabla 1. Descripción de las tareas propuestas

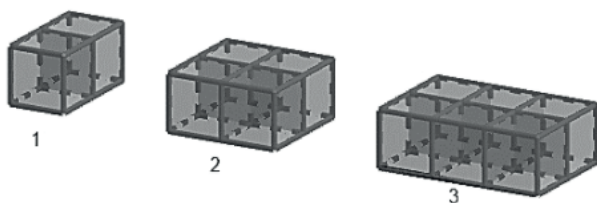
Tarea 1

Observa la siguiente secuencia de figuras, cada una está relacionada con el número de la parte inferior:



- Si se continua con la secuencia, explica una forma para saber cuántos cubos pequeños de igual tamaño tendrá cualquier figura de la secuencia.
- Si x representa cualquier número mayor que cero ($x > 0$), escribe una expresión para saber cuántos cubos pequeños de igual tamaño tendrá cualquier figura.

1. Ahora observa la siguiente secuencia:



a. Si se continua con la secuencia, explica una forma para saber cuántos cubos pequeños de igual tamaño tendrá cualquier figura de la secuencia.

b. Si x representa cualquier número mayor que cero ($x > 0$), escribe una expresión para saber cuántos cubos pequeños de igual tamaño tendrá cualquier figura.

1. Teniendo en cuenta las dos expresiones encontradas en 1. y 2., ¿cuál expresión crees que es mayor? Explica.

Propósito

Esta tarea permite establecer relaciones entre el carácter variacional del álgebra y los modos de pensamiento sintético-geométrico, analítico-aritmético y analítico-estructural.

Tarea 2

¿Cómo resolverías la siguiente ecuación,

$$\frac{2x+1}{4x+2} = 1?$$

Propósito

Esta tarea, adaptada de Arcaví (1999), permite diferenciar o unir dos usos de la expresión algebraica; por una parte, la capacidad de manipulación de letras y símbolos, y de otra, la capacidad de hacer una «lectura» de los símbolos para decidir sobre su solución. En el segundo caso, su objetivo es comprender la estructura de la expresión y reflexionar sobre los posibles resultados que una o varias ac-

ciones generan sobre la ecuación, no emprender una acción para que «las cosas sucedan», es decir, hallar una solución a la ecuación (Sierpinska, Nnadozie & Oktac, 2002).

En este caso, la solución requiere el uso de razonamientos de tipo analítico-estructurales para hacer una «lectura» de los símbolos. No es suficiente realizar operaciones y cálculos con la idea de «encontrar» un resultado numérico. En este caso, el singo igual no implica un cálculo y un resultado.

Análisis y resultados

El análisis del progreso en el desarrollo del pensamiento algebraico se realizó en coherencia con los datos aportados por el estudio que realizaron Cifuentes y Villa-Ochoa (2021), en el cual encontraron que los estudiantes de educación básica secundaria solucionan tareas de generalización de patrones con secuencias geométricas, reemplazando las variables por valores numéricos, centrando su solución en cálculos numéricos y operaciones (Kieran, 2004); que lograban observar los aspectos analíticos de la generalización algebraica, es decir, deducir una fórmula general y representarla a partir de cierto simbolismo algebraico (Radford, 2018). Sin embargo, el enfoque analítico-aritmético empleado no permitía considerar el carácter variacional involucrado en los procesos de generalización.

Con respecto a la tarea 1, en este estudio se evidenció que, en el estudiante con mayor nivel de formación, persistía esta forma de razonamiento, lo cual muestra que no hay un progreso importante

en el desarrollo del pensamiento algebraico. Igualmente se presentó una desconexión entre los cálculos con valores particulares y las representaciones geométricas de las expresiones algebraicas.

Con respecto a la tarea 2, adaptada de Arcavi (1999), en el mismo estudio, se encontró que los estudiantes —12-14 años— asumieron la letra como una incógnita que representa un valor que se debe encontrar (Trigueros, Ursini & Lozano, 2000); sin embargo, en el estudiante que había iniciado sus estudios superiores, se evidencia un nivel de progreso en el desarrollo del pensamiento algebraico, sustentado en características propias del razonamiento analítico-estructurales.

En las tablas 2 y 3 se describen y analizan las características del desarrollo del pensamiento algebraico con relación a los modos de pensamiento analítico-aritmético, sintético-geométrico y analítico-estructural a partir de las producciones del estudiante de mayor nivel de formación.

Tabla 2. Análisis de la tarea 1

Conceptualización

Componente algebraico

Carácter indeterminado de los símbolos para realizar operaciones con ellos, como si fueran valores numéricos.

Carácter deductivo que permite, a partir de ciertas relaciones de algunos términos de la secuencia, expresar una fórmula general (Radford, 2018). Estas características deben estar en correspondencia con el carácter variacional del pensamiento algebraico.

Modos de pensamiento

A partir de la Interacción entre los modos de pensamiento analítico-aritmético, sintético-geométrico y analítico-estructural, se puede definir el carácter general y variacional de los objetos algebraicos.

Análisis

En las tareas 1. y 2., el estudiante determina una fórmula general. En la primera secuencia, a partir de razonamiento analítico-aritméticos, define, centrando su análisis en el conteo de los cubos de la figura 3, que el número de cubos pequeños de igual tamaño para cualquier figura corresponde al «producto del número de la figura por sí mismo y por tres». Expresando como fórmula general $x^2 \times 3$. En este caso, considera una figura y hace un «ajuste» de sus cálculos para realizar el conteo. Se evidencia un proceso de ensayo y error, lo cual impide que se promuevan razonamientos de tipo deductivos que definan las características para «cualquier» figura.

En el caso de la segunda secuencia, utilizado el mismo razonamiento, expresa como fórmula general $x \times 2$.

Con relación a la pregunta 3., en la cual se deben comparar dos expresiones algebraicas, el enunciado «cuál expresión crees que es mayor» puede inducir una relación de orden absoluto, lo cual no se cumple para las expresiones algebraicas. Sin embargo, después de definir simbólicamente y de manera general las fórmulas $x^2 \times 3$ y $2x$, orientado por las características geométricas de su representación y razonamientos de tipo analítico-aritmético basados en cálculos y operaciones, afirmó que la primera expresión es mayor. Por tanto, en la relación lineal $2x$ y cuadrática $3x^2$ que obtuvo, no logró identificar los intervalos de variación y de orden.

A continuación, se muestran las transcripciones de algunas unidades de análisis de las manifestaciones aportadas por el estudiante frente a la siguiente pregunta:

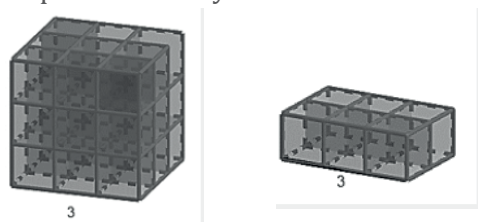
Teniendo en cuenta las expresiones encontradas, y si x representa cualquier número positivo, ¿cuál expresión crees que es mayor? Explica.

«[...] a simple vista por el tamaño»

«La incógnita se eleva al cuadrado y además se multiplica por tres»

«[...] solo se multiplica el número que le ponga a la incógnita por dos»

En la primera transcripción, se evidencia como el lenguaje geométrico-visual, representado para un caso particular de la secuencia, limita tanto el análisis como el carácter variacional del proceso de generalización y de desarrollo del pensamiento algebraico. Esto lo llevó a concluir que, para cualquier valor de la variable, la primera expresión es mayor.



Igualmente, como se aprecia en las dos últimas transcripciones, a partir de razonamientos de tipo analítico-aritméticos basó su respuesta en la comparación numérica de los coeficientes y exponentes de las expresiones dadas, concluyendo que $3x^2$ es mayor que $2x$, para cualquier valor positivo de x .

Tabla 2. Análisis de la tarea 2

Conceptualización

Componente algebraico

Actividad transformacional que involucra ecuaciones con variables e incógnitas. Noción de solución de una ecuación, basada en reglas para transformar una ecuación manteniendo su equivalencia (Kieran, 2004).

Resolución de ecuaciones con capacidad para manipular, usar símbolos literales y definir su significado durante la realización de un procedimiento algebraico (Arcaví, 1999 y Kaput, 2008).

Modos de pensamiento

Concepción analítico-estructural, analítico-aritmética y sintético-geométrica alrededor de ecuaciones y operaciones. Los objetos, las operaciones y los símbolos se definen a partir de las propiedades y características de tipo geométrico-visuales, aritméticas y estructurales (Sierpinska, 2005).

Análisis

La tarea 2 implica una situación en la cual los estudiantes, en el ciclo escolar de educación básica, centran los procedimientos en actividades de transformación, convirtiendo la ecuación en otra expresión que conserve su equivalencia, o en cálculos que conduzcan a un resultado (Cifuentes & Villa-Ochoa, 2021). Esta forma de proceder obedece a razonamientos de tipo analítico-aritméticos, cuyo enfoque está más en los cálculos que en el significado de los signos, los símbolos y las operaciones representadas en la expresión algebraica. Los estudiantes demuestran capacidades de manipulación y obtienen un resultado que no es posible, sin percatarse de la imposibilidad de su solución (Arcaví, 1999).

La solución de esta actividad evidencia un avance en el desarrollo del pensamiento algebraico al definir un argumento de tipo estructural en el cual reflexionó frente al significado de los símbolos y el carácter analítico-deductivo de la expresión algebraica. Logró definir que, para diferentes valores de x , la expresión $2x+14x+2$ equivale a 12 y, por lo tanto, no tiene solución; es decir, que no cumple la igualdad indicada.

A continuación, se muestran las transcripciones de algunas unidades de análisis de las manifestaciones al resolver la tarea:

¿Cómo resolverías la siguiente ecuación:

$$\frac{2x+1}{4x+2} = 1?$$

«Si la ecuación cumple con la equivalencia [refiriéndose a la igualdad], por ende, tiene solución»

«Sacamos factor común abajo para poder cancelar, nos queda $\frac{1}{2}$, lo que nos lleva a concluir que la ecuación no tiene solución»

«No importa el valor que vaya a tomar la x , que es la variable, cualquiera de las dos nos va a dar siempre falso»

Con respecto a la tarea, inicialmente la asumió como un ejercicio en el cual debía realizar operaciones, como se evidencia en el segundo reglón de las transcripciones, en el cual realiza una factorización en el denominador para transforma la ecuación en otra equivalente, asumiendo un enfoque analítico-aritmético y transformacional del álgebra. Posteriormente, se percató que el denominador era el doble del numerador para cualquier valor x y concluyo, haciendo una «lectura» de los símbolos, que la ecuación no tenía solución.

Asimismo, desde un análisis sintético-geométrico en el plano R^2 , la idea de dos rectas paralelas ($y=12$, con $x \neq \frac{1}{2}$ y $y=1$) permite identificar que la ecuación no tiene solución.

Conclusiones

Cuando se utilizan tareas de generalización de patrones con secuencias geométricas, los estudiantes, de acuerdo con el avance escolar, logran consolidar procesos de generalización y simbolización algebraica a partir del análisis de patrones comunes y reglas de recurrencia con algunos casos particulares. Sin embargo, cuando se comparan estas expresiones, aunque en ellas no haya relaciones de orden absoluto, las características de las figuras que perciben los estudiantes generan una contradicción con el carácter analítico y variacional del álgebra. Un progreso en este último aspecto puede permitir un acercamiento al carácter funcional de los sistemas algebraicos y analíticos —funciones de una variable real o funciones de varias variables— favoreciendo el progreso tanto en el nivel de desarrollo del pensamiento algebraico como en estudios posteriores de análisis y cálculo.

El desarrollo del pensamiento algebraico se puede promover a partir de tareas que permitan establecer relaciones de complementariedad entre los distintos modos de pensamiento. Si bien estos aparecieron de manera secuencial en la historia de las matemáticas (Sierpinska, 2000), la interacción de los tres permite, de una parte, definir las características analíticas, prácticas y teóricas del pensamiento algebraico, y de otra, «ver» los elementos del álgebra a partir de su naturaleza general, analítica, deductiva, gráfica y variacional.

Actividades de experimentación con tecnología pueden ayudar a visualizar las características dinámicas de los objetos indeterminados del álgebra y constituirse como una línea de investigación que amplíe el conoci-

miento alrededor del desarrollo del pensamiento algebraico en la escuela.

En relación con el uso de expresiones algebraicas y solución de ecuaciones, la solución de la tarea evidenció que, con el avance en niveles de escolaridad, se potencia una tendencia en el desarrollo de pensamiento algebraico más teórica que práctica. La forma de solución mostró una forma de reflexión sobre el significado de los signos que, en caso contrario, expresaría la imposibilidad de su solución de manera analítica (Arcaví, 1999; Sierpínska, 2000).

Bibliografía

Arcaví, A. (1999). El desarrollo y el uso del sentido de los símbolos. Israel: Instituto Weizmann de Ciencias.

Callejo, M.; García-Reche, A.; & Fernández, C. (2016). Pensamiento algebraico temprano de estudiantes de educación primaria (6-12 años) en problemas de generalización de patrones lineales. *Avances de investigación en educación matemática* (10), pp. 5-25.

Cañadas, M.; Castro, E.; & Castro, E. (2012). Diferentes formas de expresar la generalización en problemas de sucesiones. *La gaceta de la RSME* 15(12), pp. 561-573.

Cifuentes, W. & Villa-Ochoa, J. (2021). Una mirada desde la teoría de los modos de pensamiento al álgebra escolar [artículo sin publicar].

García, J.; Segovia, A.; & Lupiáñez, J. (2014). El uso de las letras como fuente de errores de estudiantes universitarios en la resolución de tareas algebraicas. *Bolema* 28(50), pp. 1545-1566.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Herrera, H.; Cuesta, A. & Escalante, J. (2016). El concepto de variable: un análisis con estudiantes de bachillerato. *Educación matemática* 28(3), pp. 217-240.

Hogen, J.; Oldenburg, R. & Stromskag, H. (2018). Algebra thinking. Developing Research in Mathematics Education. Lóndres: Routledge, pp. 32-45.

Kaput, J. (2008). What Is Algebra? What Is Algebraic Reasoning. Algebra in the Early Grades. Nueva York: Lawrence Earlbaum Associates, pp. 5-18.

Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: What is it. *The Mathematics* 18(1), pp. 139-151.

Margarida, R. & Serra, P. (2015). Generalizing repeating patterns: a study with children aged four. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences* (2), pp. 81-95.

Pinto, E. & Cañadas, M. (2017). Estructuras y generalización de estudiantes de tercero y quinto de primaria: un estudio comparativo. *Investigación en educación matemática* (21), pp. 4017-416.

Radford, L. (2000). Signs and meanings in students' emergent algebraic thinking: A semiotic analysis. *Educational Studies in Mathematics* (42), pp. 237-268. Doi: <https://doi.org/10.1023/A:1017530828058>

Radford, L. (2018). The Emergence of Symbolic Algebraic Thinking in Primary School. *Teaching and Learning Algebraic Thinking with 5-to 12-Year-Olds*. Suiza: Springer, pp. 3-25.

Rojas, P. & Vergel, R. (2013). Procesos de Generalización y Pensamiento Algebraico. *Revista Científica*, pp. 760-766.

Ruíz, A. & Chavarría, J. (2003). Los «estándares» en la educación matemática de los Estados Unidos: contexto, reforma y lecciones. *Uniciencia*, pp. 379-391.

Sierpinska, A. (2000). On Some Aspects of Students' Thinking in Linear Algebra. *On the Teaching of Linear Algebra*. Mathematics Education Library, 23. Dordrecht: Springer.

_____. (2005). On practical and theoretical thinking and other false dichotomies in mathematics education. *Activity and Sign*, pp. 117-135

Sierpinska, A.; Nnadozie, A. & Oktac, A. (2002). A study of relationships between theoretical thinking and high achievement in linear algebra. *Universidad de Concordia*.

Trigueros, M.; Ursini, S. & Lozano, D. (2000). La conceptualización de la variable en la enseñanza media. *Educación matemática* 12(2), pp. 27-48.

Usiskin, Z. (1988). Conceptions of school Algebra and uses of variables. *Algebraic Thinking, Grades K-12: Readings from NCTM's School-Based Journals and Other Publications*, pp. 7-13.

Valenzuela, J. & Gutiérrez, V. (2018). Desarrollo del pensamiento algebraico en estudiantes de bachillerato a través de la generalización visual de sucesiones de figuras. *Educación matemática* 30(2), pp. 49-72.

Vergel, R. (2015). Generalización de patrones y formas de pensamiento algebraico temprano. *PNA* 9(3), pp. 193-215.

Zapatera, A. (2018). Introducción del pensamiento algebraico mediante la generalización de patrones. Una secuencia de tareas para educación infantil y primaria. *Números: revista de didáctica de las matemáticas* 97, pp. 51-67. [Http://www.sineuon.org/numeros](http://www.sineuon.org/numeros)

Zapatera, A. & Callejo, M. L. (2013). Cómo interpretan los estudiantes para maestro el pensamiento matemático de los alumnos sobre el proceso de generalización. *Investigación en educación matemática*, pp. 535-544.



Incorporación del sistema de geometría dinámica GeoGebra en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los ángulos y sus medidas en estudiantes de sexto grado

Ana Harley Palacios Mosquera

*Institución Educativa Eva Tulia Quintero, municipio de Cocorná
anjarley31@gmail.com*

RESUMEN: esta investigación pretende interpretar el modo como el sistema GeoGebra facilita el aprendizaje de la geometría; igualmente intenta analizar aspectos concernientes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, discriminando, a través del análisis, subcategorías como comunicación, razonamiento, resolución de problemas, procesos cognitivos básicos y autorregulación. Asimismo, se pretende analizar la necesidad imperante de buscar formas alternas de enseñanza para que los estudiantes ahonden en las comprensiones y aprendizajes de su entorno, haciendo uso gradual y coordinado de las aplicaciones tecnológicas presentes en un mundo globalizado.

El objetivo propuesto para esta investigación es analizar la influencia que tiene el software GeoGebra en los procesos de enseñanza y aprendizaje de

los ángulos y su medida en estudiantes de sexto grado.

PALABRAS CLAVE: incorporación, GeoGebra, ángulos, geometría dinámica, enseñanza, aprendizaje.

Introducción

El interés de esta investigación gira en torno a la posibilidad de utilizar el sistema de geometría dinámica GeoGebra como mediador en el aprendizaje de la geometría, dadas las dificultades que presentan los estudiantes de sexto grado. Estas dificultades fueron observadas en la propia experiencia como profesora de matemáticas en educación básica y media, y se enfocan en tres aspectos fundamentales: dificultades en el reconocimiento de relaciones y propiedades de diversas figuras geométricas planas; ambientes de aprendizaje tecnológicos ajenos a las vivencias de los estudiantes en el aprendizaje de la geometría; y dificultades en los procesos comunicativos referentes a la consolidación y expresión de los hallazgos que los estudiantes tienen a partir de su interacción con sistemas geométricos.

Asimismo, el presente trabajo pretende mostrar cómo, mediante el sistema GeoGebra, los estudiantes pueden acercarse, de una manera diferente a la tradicional y de forma coordinada y progresiva, al aprendizaje de las matemáticas y, en particular, al de la geometría, propiciando, de esta forma, la autonomía en su aprendizaje y, por otro lado, constituyéndose dicho sistema en una herramienta para que los profesores, a través del

diseño de unidades didácticas, puedan transformar su práctica educativa en pro de mejorar los procesos de enseñanza.

La motivación que propicia la introducción del sistema de geometría dinámica GeoGebra en la clase de matemáticas está vinculada a la mejora de los procesos de comprensión, de comunicación y de modelamiento del espacio, constituyéndose en una herramienta para que los profesores puedan resolver problemas relacionados con el funcionamiento de sus clases, vinculando progresivamente las TIC a los procesos de enseñanza, desvaneciendo, de alguna manera, la idea que sugiere que las aplicaciones tecnológicas no pueden ser útiles en procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y, en particular, de la geometría.

Problemática

El conocimiento es dinámico, ya que se retroalimenta constantemente a través de la experiencia y se enriquece con los avances en pedagogía y sistemas. La razón que fundamenta esta investigación es analizar e interpretar la experiencia en clase con respecto a la aplicación de las tecnologías, específicamente, con respecto al uso del sistema GeoGebra. El propósito es visualizar el impacto que tiene esta aplicación dentro del desarrollo del proceso de aprendizaje. Perea (2014) afirma que la comunicación a través del uso de las TIC fomenta la gestión administrativa, el uso lúdico y el desarrollo cognitivo. Lo anterior se puede evidenciar a través de la práctica del uso del computador y, ahora, de los Smartphone, dispositivos con los que los estudiantes se muestran receptivos y animados.

La didáctica y las matemáticas en aplicaciones TIC permiten profundizar algunos conocimientos, generar habilidades y competencias para el desempeño laboral en ambientes de conectividad, tales como laboratorios virtuales y conferencias académicas interinstitucionales en Internet (Rodríguez, 2017). Todos estos beneficios están disponibles para la institución educativa en la que se enmarca este estudio. El beneficio de analizar el uso tecnológico motiva a las directivas y docentes de la institución a implementar contenidos enriquecidos por estas aplicaciones.

Como lo aprecian Travieso & Planella (2008) —quienes demarcan de manera coherente un beneficio real en el uso de las TIC para la implementación de la alfabetización digital— la implementación tecnológica permite el desarrollo de valores cooperativos y colectivos.

A pesar del vacío tecnológico y la asimetría de la inclusión tecnológica al implementar en el aula programas educativos, se rompen barreras y así se fomenta la inclusión social. Esto es una consecuencia positiva de los escenarios virtuales. Existe un creciente interés por parte de los actores formadores para reformular el enfoque de la alfabetización digital para fomentar valores cooperativos. Al adoptar este pensamiento en la educación, en los inicios de la educación secundaria, el enfoque de su uso pasa de usuarios de herramientas tecnológicas a agentes activos en sociedades conectadas a través de Internet, con todos los retos y fenómenos sociales que ello genera.

En otros términos, la geometría se puede considerar como herramienta que le permite al ser

humano resolver problemas de la vida cotidiana, desarrollar destrezas mentales —como la intuición espacial— y comprender el mundo, al hacer representaciones que imitan nuestro entorno, permitiendo el análisis de objetos geométricos, de sus relaciones y de su funcionalidad.

Igualmente, Andonegui (citado por Vargas & Gamboa, 2013) afirma que el estudio de la geometría ayuda a potenciar habilidades de pensamiento de la información recibida a través de los sentidos y permite al estudiante desarrollar, a la vez, muchas otras destrezas.

Esta investigación demuestra que los estudiantes poseen dificultades en el aprendizaje de la geometría, ya que estaban inmersos en aulas multigrado y no tuvieron continuidad en los procesos, puesto que se focalizó la atención en otros tipos de conceptos y actividades ajenas a la geometría y su potencialidad. Es a partir de aquí que se identifica una desmotivación por el estudio del espacio en relación con la geometría plana y sus características, ya que, al parecer, no le encuentran relación con su desarrollo ni el por qué se utiliza.

Conjuntamente, se observó que, en los planes de área y en las mallas curriculares de la institución, los temas de geometría se planean al final del año escolar; esto conlleva a que los tiempos de implementación o ejecución de las unidades temáticas correspondientes algunas veces no se desarrollan a cabalidad, lo cual conduce, en la mayoría de los casos, a la pérdida del potencial que confiere la geometría al desarrollo del pensamiento del individuo.

Ante el escenario expuesto, y como medida para favorecer el aprendizaje de la geometría estableciendo ambientes propicios para su enseñanza (Villani, 2005), aquí se afirma que es necesario apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geometría con la utilización de un sistema de geometría dinámica a través del trabajo cooperativo en el aula de clase que permita al estudiante rodearse de un ambiente, motivador, creativo y de colaboración para obtener aprendizajes significativos, involucrando al docente a formarse e informarse sobre estos recursos y su didáctica de la geometría, todo ello, acorde con los avances de las nuevas tecnologías y las exigencias del nuevo milenio en cuanto a la educación y, en especial, en la enseñanza de la geometría en la primera etapa de educación.

Metodología

El presente trabajo se suscribe bajo una investigación de tipo cualitativo de corte descriptivo, asumiendo un diseño metodológico interpretativo, procurando dar significados a partir de las interacciones del investigador con la población en contextos naturales y siguiendo unas intencionalidades educativas y secuenciales.

Es por esto que el estudio devela el sentido y la importancia desde las reflexiones que hace el investigador sobre las acciones propias y la de sus estudiantes bajo el desarrollo de actividades consolidadas en una unidad didáctica.

En el ámbito educativo, este enfoque y diseño aproxima su interés en ver las razones de las cosas o fenómenos desde los intereses, pensamientos, acciones y aspiraciones de los individuos —estu-

diantes y profesora—, esto, al recurrir a la unidad didáctica como elemento integrador e intencional. Los cuatro estudiantes seleccionados en el presente trabajo de investigación atendieron a las siguientes consideraciones: pertenecen al curso de sexto grado de la Institución Educativa Eva Tulia Quintero, sede El Retiro; sus edades oscilan en un rango de 10 a 12 años; tienen una asistencia regular al colegio y a la clase de matemáticas; y tienen buen desempeño en el área de informática. Por tanto, la selección se hizo dadas las cualidades idóneas de los educandos.

El estudio analizó dos categorías: por un lado, está la categoría procesos de enseñanza, que se refiere a todas las acciones intencionales que el profesor investigador pre diseña, diseña, aplica y evalúa para alcanzar los objetivos propuestos bajo las consideraciones didácticas y conceptuales que rigen tanto el proceso como los procedimientos y conceptos matemáticos relacionados —ángulos—; por otro lado, está la categoría procesos de aprendizaje, que se refiere a la regulación de lo aprendido por parte de los estudiantes y de la forma como estos construyen el conocimiento entretejiendo sus ideas previas con nuevas formas de interpretación.

Análisis de resultados

El presente análisis de resultados se basa en las deducciones derivadas de la aplicación de los talleres durante el uso de GeoGebra en el aula de clase, está directamente relacionado con los objetivos de la presente investigación y se focaliza en los pensamientos matemáticos generales. El segundo aspecto que se incluye dentro de los re-

sultados es la apropiación de otros autores, los que han argumentado los beneficios del uso de la tecnología dentro del aula de clase. Se analiza si el estudiante cumplió o no con el planteamiento y si se desarrollaron aspectos tales como la disciplina y la persistencia al buscar una continuidad y un enfoque dentro del desarrollo de la actividad; se busca fomentar el auto aprendizaje, la reflexión y el análisis de la evolución del aprendizaje, el seguimiento juicioso de procedimientos, el uso de métodos preconcebidos y el seguimiento de objetivos. El énfasis se pone en el pensamiento matemático y se coteja la aplicación de la herramienta con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2006) en cuanto al pensamiento numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional. Estos pensamientos se combinan y se destacan algunos sobre puntos específicos del taller. La combinación con formular, resolver problemas, modelar procesos y fenómenos de la realidad, comunicar, razonar, formular y comparar, ejercitar procedimientos y algoritmos se convierte en un proceso cíclico que se perfecciona y que permite la afinación de resultados, otorgando al estudiante los elementos actitudinales para la aplicación del concepto geométrico.

A manera de síntesis, se presenta la siguiente tabla que se elabora una vez los estudiantes realizaron las actividades iniciales número 1 y 2 — indagación—, teniendo en cuenta el concepto de amplitud y jugando con las manecillas del reloj y analizadas las respuestas dadas a las preguntas de las actividades frente a los ángulos, su medida en contextos auténticos y/o dinámicos, se puede establecer que:

CATEGORIA	PROCESOS DE ENSEÑANZA			PROCESOS DE APRENDIZAJE	
	COMUNICACIÓN	RAZONAMIENTO	FORMULACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS	AUTOREGULACIÓN
ANÁLISIS GLOBAL Este análisis resulta de la síntesis de los análisis particulares a diferentes preguntas y actividades iniciales	Se ha identificado que los estudiantes tienen problemas a nivel comunicativo, puesto que aunque pueden tener una aproximación al concepto de ángulo, no relacionan sus partes constitutivas, y/o no lo relaciona como un elemento que se genera a partir de la rotación de una recta sobre un punto fijo, de igual forma los estudiantes tienen dificultad para expresar sus hallazgos a otros estudiantes con términos más cercanos a las matemáticas	Los estudiantes pueden establecer relaciones de orden entre ángulos con diferente amplitud cuando estos están en posición normal, pero se les dificulta establecer relaciones de igualdad o congruencia con ángulos que tengan dimensiones más pequeñas o más grandes o incluso estén en posiciones diferentes a la normal	Los estudiantes pueden formular alternativas para identificar aberturas de figuras pero no necesariamente generan estrategias para copiar e exactitud los pictogramas presentados inicialmente	Los estudiantes logran hacer comparaciones entre diversos ángulos pero no necesariamente los copian con exactitud ángulos	Los estudiantes están muy atentos a actividades al aire libre o frente al computador. Los estudiantes en escenarios interactivos se dedican más a las tareas que en ambientes naturales.

Tabla 1. Actividades iniciales.

En este sentido, la tabla anterior determina el punto cero de la investigación, puesto que establece la síntesis de ideas previas de los estudiantes. A continuación, se presentan los análisis particulares que llevaron a la construcción de la tabla expuesta.

Reconoce e indica elementos de referencia sobre los cuales se construye un movimiento angular



Gráfico 1. Fuente: elaboración propia con base en la tabulación de resultados.

Después de realizar la sistematización de la información recogida en las actividades A1 y A2 se puede establecer que los estudiantes reconocen elementos de referencia para un movimiento angular, como se aprecia en las respuestas dadas por los estudiantes E1 Y E2: el estudiante E1 expresa:

«el poste porque es el punto sobre el cual se gira y ese punto fue dónde amarraron las cuerdas»; y el estudiante E2 dice «el punto sobre el cual se giró fue el palo o poste».

Esto indica que los estudiantes reconocen la existencia de puntos de referencia para la constitución de un giro y, por ende, de un movimiento angular; es de anotar que esto indica que dentro del proceso de enseñanza y, en especial, en la comunicación, la actividad seleccionada y las respuestas dadas por los estudiantes nos aproximan a generar aprendizajes, tal como lo afirma Contre-ras (1990), que expresa, acerca de las actividades con relación a las formas de comunicación, que es un «sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje» (p. 23).

De la misma forma, y teniendo en cuenta los criterios de los estándares básicos del Ministerio de Educación Nacional (1995, p. 54), se aprecia que las respuestas citadas anteriormente nacen del contexto de lo significativo entre los estudiantes que realizaron la actividad, haciendo que compartan ideas, no con el lenguaje técnico que se requiere, pero aproximándose a ello. Luego, el trabajo a desarrollar en la unidad didáctica será, entonces, potencializar los procesos comunicativos con la utilización de términos matemáticos acordes a la edad, a la escolaridad y a la transposición didáctica hecha por el profesor y consistente en que aporten exactitud; de igual forma, se busca posibilitar la interpretación de otras formas de comunicarse a partir de gráficas, ecuaciones, problemas, etc. Los

estudiantes han demostrado a través de su respuesta que dominan el pensamiento numérico y espacial.

Define con sus palabras que entiende por ángulo, como representarlos y como medirlos



Ilustración 2. Fuente: elaboración propia con base en la tabulación de resultados.

Como lo mencionan Chevallard & Bosch (citados por Acosta, 2010) acerca de la teoría antropológica y de la didáctica de las matemáticas, los conceptos pueden ser asumidos por el educando cuando al visualizar las aplicaciones geométricas asimila con su cuerpo la materialización del concepto y estimula su imaginación para comprender su entorno desde la visión geométrica. Un aporte significativo que se imparte al estudiante se relaciona con el «carácter utilitario ampliado del conocimiento matemático, en tanto que el mundo social y laboral fuertemente tecnologizado del siglo XXI requiere cada vez más de herramientas proporcionadas por las matemáticas», uno de los estándares básicos de competencia establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2006, p. 47). Por lo anterior, se aprecia cómo los estudiantes asimilan la puesta en práctica de lo aprendido. Con esta respuesta se evidencia que los estudiantes comprenden el uso de variables y emplean correctamente la visión sistémica.

Identifica ángulos dentro de un pictograma hecho en el sistema GeoGebra



■ Responde adecuadamente ■ No responde adecuadamente

Responde

Ilustración 3. Fuente: elaboración propia con base en la tabulación de resultados.

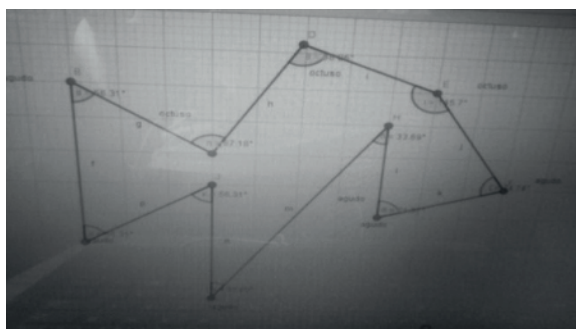


Ilustración 4. Fotografía de un Pictograma. Fuente: elaboración propia.

A través del sistema GeoGebra los estudiantes pueden modificar los puntos de base de las semi-rectas y visualizar los pictogramas, pueden desplazar los nodos en tiempo real y analizar los cambios de las aristas y de los ángulos, analizando los cambios de perímetro y área. Son diversas las propuestas que docentes del área de matemáticas han aportado para la adopción de estrategias pedagógicas para viabilizar la transmisión del conocimiento del docente al educando; es así como Arenas (2012) afirma que «para lograr que los procesos de enseñanza aprendizaje sean más efectivos, es necesario una enseñanza más personalizada» (p. 10).

En este resultado, se nota cómo el estudiante interactúa con la tecnología y, a través de la orientación del docente, percibe un ejercicio personalizado de aplicación del concepto en concordancia con el objetivo que se plantea en el estándar curricular del Ministerio de Educación Nacional (2006, p. 37) en cuanto a los medios de comunicación y los sistemas simbólicos, en particular de los conceptos básicos de arquitectura; el educando se familiariza con planos básicos que, a la postre, podrá traducir en constructos imaginarios donde podrá proyectar casas o edificaciones.

Cabe resaltar que es necesario el acompañamiento del docente para que la categorización de los pensamientos generales de la matemática sea holística. En este punto de la retroalimentación, los estudiantes demostraron habilidades para comparar y ejercitar procedimientos, aunque la aplicación es muy intuitiva; se requiere del seguimiento del docente para que el educando maximice el uso de la aplicación.

La totalidad de los estudiantes efectúan y clasifican los ángulos e interactúan con otras aplicaciones del computador y otros programas como Word. Esto se traduce como un avance en su conocimiento, ya que amplifica sus habilidades para la presentación de resultados.

Al sostener los criterios de clasificación, el estudiante afina su percepción espacial, esto, en concordancia con los postulados del Ministerio de Educación Nacional (2006): «la geometría euclidiana es un campo muy fértil para el cultivo de la abstracción, la generalización, la definición, la axiomatización y, ante todo, de la deducción for-

mal a partir de axiomas» (p. 12). En términos de resolución de problemas, equipa la percepción, el razonamiento y el pensamiento para la búsqueda de soluciones. «La Geometría tiene una gran influencia en el desarrollo del alumno, sobre todo en las capacidades relacionadas con la comunicación y la relación con el entorno» (Barrantes, Balletbo & Fernández, 2014, p. 3). En este apartado, los estudiantes demuestran la manipulación adecuada de variables y el uso secuencial de los conceptos. Demuestran mejoría en el uso de la aplicación y mejoran en el modelamiento del proceso de aplicación del pensamiento matemático.

Los aspectos metodológicos del uso de GeoGebra también incentivan el proceso, ya que las condiciones variables están anteceditas por pasos tales como la inserción de los valores numéricos, el análisis gráfico, el análisis métrico, etc. La autorregulación juega un papel fundamental dentro del proceso analítico, ya que le brinda la oportunidad al estudiante de tomar decisiones con respecto a las aplicaciones del conocimiento. Asimismo, le da discreción para la selección de ciertos datos, y todo esto es el resultado de un proceso estratégico que se subdivide en aspectos operacionales de la praxis en los diferentes ejercicios aplicativos.

Ahora se analizará un aspecto de las inteligencias múltiples. Uno de los retos de los educadores es generar en los estudiantes la motivación correcta para que estos disfruten del tiempo en el aula y sea para ellos un placer aprender.

Finalmente, la presente investigación arrojó grandes avances, tales como: la utilización del sistema GeoGebra en el aula de clases, el cual fomenta

la puesta en práctica del conocimiento de geometría y matemáticas.

Además, mejora la apreciación espacial, el entendimiento métrico del entorno, donde se vinculan herramientas e incluso el propio cuerpo humano para el desarrollo de habilidades de razonamiento y aplicación del conocimiento. Igualmente, el uso de este programa fomenta un ambiente de clase didáctico y facilita la pedagogía debido a que los estudiantes se muestran motivados por el uso del computador y del programa, generando entornos de cooperación y espacios de discusión, en los que el resultado es el cambio del paradigma de la matemática y la geometría como las asignaturas difíciles a asignaturas divertidas, prácticas e interesantes.

Conclusiones

El uso del sistema GeoGebra en el aula de clase ha sido muy gratificante. Ha facilitado el aprestamiento con el manejo de diversas herramientas y fortalecido diversas estrategias. Lo anterior se relaciona directamente con la pregunta de esta investigación, es decir, influye positiva y efectivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No solamente se lleva a la vida cotidiana el conocimiento —lo cual, valida la intención del objetivo general de esta investigación—, sino que también se adhieren habilidades tecnológicas que permiten a los estudiantes tener una preparación más relevante y acercarlos a descubrir y desarrollar habilidades, tanto innatas como aprendidas.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes objeto del estudio han demostrado mejoras notables. Esto se puede evidenciar en los resultados arrojados, ya que cumplieron satisfactoriamente con la aplicación de los conceptos y, en la mayoría de las respuestas, identificaron acertadamente las variables en cuestión. Al vincular la geometría a su vida cotidiana los estudiantes han contextualizado los conceptos, lo que les ha permitido aumentar sus perspectivas frente a la asimilación de constructos. En reiteradas ocasiones el ambiente de clase se tornó dinámico, alegre y de trabajo en equipo, lo cual se evidenció a través de la aplicación de los talleres y la reacción positiva de los estudiantes. Asimismo, a través de la comunicación asertiva, los estudiantes pudieron exponer sus dudas e, incluso, ellos mismos buscaron alternativas para solucionar obstáculos en el desarrollo de las diversas tareas que pedían poner a prueba sus habilidades en el manejo del programa y de las herramientas de medición.

Otra conclusión muy importante del uso de tecnologías y, en particular, del programa GeoGebra, es que los estudiantes fueron influenciados positivamente en el proceso de aprendizaje debido a que pudieron identificar con mayor eficiencia las propiedades de diversas figuras geométricas, manipulando variables tales como: relaciones, cualidades espaciales, equivalencia de ángulos y la coordinación progresiva del aprendizaje de las matemáticas como tal. Esto demuestra que los estudiantes aplican sus ideas en la pragmatización del conocimiento en contextos dinámicos.

En cuanto a los aspectos didácticos, se puede afirmar que los estudiantes demostraron un interés natural por la manipulación de las variables de entrada y que, asimismo, pudieron comprobar, a través del ensayo y el error, las modificaciones en tiempo real de dichas variables, visualizando los cambios gráficos en la pantalla del computador. De esta manera, se complementa efectivamente la concepción tradicional y se empodera a los estudiantes a interacciones con herramientas de vanguardia, lo cual les permite prospectarse a través de habilidades como el razonamiento abstracto, el sentido común, el pensamiento matemático, principios matemáticos de la interpretación de su entorno.

Recomendaciones

A través de esta experiencia, se ha demostrado que la vinculación de los estudiantes con la tecnología va mucho más allá de una necesidad, es una estrategia de enseñanza-aprendizaje altamente efectiva. Dentro de los beneficios se encuentran: el interés por parte los estudiantes, la motivación por el uso del computador para fines académicos, el trabajo en equipo, la cooperación para la racionalización de los conceptos, la estimulación visual para la contextualización del conocimiento, la aplicación tecnológica de herramientas manuales, la afirmación de conceptos básicos de matemáticas, el fomento de la comunicación y la generación de ambientes de aprendizaje didácticos y cooperativos.

El uso de GeoGebra para la aplicación de conceptos de geometría es muy recomendable, ya que es-

tos programas tecnológicos son muy fáciles de usar y son accesibles para la comunidad educativa. Otro aspecto para destacar es que el sistema permite la asimilación tecnológica de manera progresiva y genera en los estudiantes habilidades específicas que los pueden inducir a las profesiones tales como la ingeniería, la arquitectura, el diseño, entre otras ramas muy necesarias para el desarrollo social de una nación.

Bibliografía

Alameida, M. (2002). Desarrollo profesional docente en geometría: análisis de un proceso de formación a distancia [tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona-Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas.

Alemán, J. (2009). La geometría con Cabri, una visualización a las propiedades de los triángulos [tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Andonegui, M. (2006). Serie desarrollo del pensamiento matemático. Caracas: Unesco.

Aranguren, E. (2015). El uso de las TIC para el aprendizaje de la geometría. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Barrantes, M.; Balletbo, I.; & Fernández, M. (2014). Enseñar geometría en secundaria. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

Beltrán, J. (1992). Psicología de la educación. La Rioja: Eudema Universidad.

Camargo, L. & Samper de Caicedo, C. (2018). Desarrollo del pensamiento deductivo a través de la geometría euclidiana. Técnica, Episteme y Didaxis (5). pp. 51-60.

Córdoba, S.; Mejía, D. & Oviedo, A. (2010). Formas de enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos en grado quinto de las instituciones educativas de la comuna 10 de la ciudad de Pasto. Pasto: Convenio Cesmag-Unisalle.

Fiallo, J.; Camargo, L. & Gutiérrez, Á. (2013). Acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la demostración en matemáticas. *Revista Integración, Escuela de Matemáticas Universidad Industrial de Santander*, pp. 181 - 205.

Gamboa, R. & Ballesteros, E. (2010). La enseñanza y aprendizaje de la geometría en secundaria, la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica Educare* 14(2), 125-142.

García, M. (2011). Evolución de actitudes y competencias matemáticas en estudiantes de secundaria al introducir GeoGebra en el aula. Almería: Universidad de Almería-Facultad de Ciencias de la Educación-Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales.

García, V. A. (2014). Una secuencia didáctica que integra GeoGebra para la enseñanza de ecuaciones lineales en grado octavo [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.

Gardner, H. E. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. México: Paidós.

Gutiérrez, J. (1989). Bibliografía sobre el modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele. *Enseñanza de las Ciencias* 7(1), pp. 89-95.

Hermosa del Vasto, P. M. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica General José María Córdova* 13(16), pp. 121-132.

Hernández, A. (2013). Estrategias de solución de problemas matemáticos en estudiantes. Caracas: Informe del 1er Congreso de Educación Matemática en América Central y el Caribe.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.

Iranzo, N. & Fortuny, J. M. (2009). La influencia conjunta del uso de GeoGebra y lápiz y papel en la adquisición de competencias del alumnado [tesis de doctorado]. Universitat Autònoma de Barcelona-Departament de Didàctica de les Matemàtiques.

Londoño, P. & Calvache, J. E. (2010). Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Bogotá: Kimpres-Universidad de La Salle.

Murillo, J. (2000). Un entorno interactivo de aprendizaje con Cabri-actividades, aplicado a la enseñanza de la geometría en la ESO [tesis de doctorado]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Peña, A. (2010). Enseñanza de la Geometría con TIC en educación secundaria obligatoria [tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Educación a Distancia- Facultad de Educació-Departamento de Didáctica, Organización Especial y Didácticas Especiales.

Perea, A. (2014). Importancia de los recursos tecnológicos en el aula. Formación de los docentes y manejo de herramientas tecnológicas. Jaén: Investigaciones Universidad de Jaén-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Pérez, J. & Gardey, A. (2012). Definición de Aprendizaje. Consultada el 17 de julio del 2018. <https://definicion.de/aprendizaje/>

Planella, J. & Travieso, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. Publicaciones Universitat Oberta de Catalunya UBC (6), pp. 1-2.

Rodríguez, J. (2017). Importancia de las TIC en la enseñanza de las matemáticas. Revista del programa de matemáticas Universidad del Atlántico, pp. 1-3.

Sandoval, I. T. & Moreno, L. E. (2012). Tecnología digital y cognición matemática: retos para la educación. Horizontes pedagógicos 14(1).

Vargas, G. & Gamboa, R. (2013). El modelo de Van Hiele en la enseñanza de la Geometría. Uniciencia, pp. 94-118.

Villani, V. (2005). Por qué un estudio en geometría [documento de discusión para un estudio ICMI]. Pisa: Universidad de Pisa-Departamento de Matemática.

Zangara, A. & Zans, C. (2015). Importancia de las estrategias de autorregulación en el aprendizaje y sus derivaciones para la enseñanza. Análisis de un caso en educación superior universitaria. La Plata: X Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.



La experiencia y el manejo positivo de los conflictos

Claudia Patricia Ceballos Arango

*Centro Educativo Rural El Concilio, sede Chaquiro Abajo
municipio de Salgar
1clacea@gmail.com*

RESUMEN: el problema en concreto que nos planteamos parte de la pregunta: ¿qué análisis puede hacerse al rol de maestra en el manejo positivo de los conflictos del Centro Educativo Rural El Concilio sede Chaquiro Abajo en relación con la experiencia y el uso de vías pacíficas que apunten al aprendizaje e intercambio de conocimientos? Para resolver esta pregunta, analizamos la comunicación, la experiencia y el diálogo como mecanismos positivos de transformación junto con otras vías pacíficas para el manejo positivo de los conflictos. El objetivo es, desde el saber por la experiencia, develar algunas vías pacíficas implementadas en la escuela para la transformación positiva de los conflictos interpersonales que apuntan al aprendizaje e intercambio de los alumnos del centro educativo.

PALABRAS CLAVE: comunicación, experiencia, diálogo, vías pacíficas, transformación positiva.

Introducción

El interés por el rol que cumplimos las maestras en tiempos de conflictos y posconflictos siempre nos ha conducido a conocer a nuestros alumnos, a reflexionar en las prácticas educativas, a saber, qué tipo de vías pacíficas emplear y el proceso de aprendizaje que emerge de esto. Con la observación y el saber por la experiencia podemos concluir que las maestras tenemos los roles de facilitadoras en la transformación positiva de los conflictos interpersonales, pero es necesario apoyarnos en la experiencia, porque esta facilita la búsqueda conjunta de soluciones. El trabajo en la escuela tiene como base la participación y la transformación, así como una metodología basada en la comunicación y el uso del diálogo como método para lograr, por vías pacíficas, transformar los conflictos. El método fue clave porque acepta los principios de la diversidad, la fraternidad, la contradicción, la pasión por transformar los conflictos, la alteridad; por consiguiente, acepta el diálogo asertivo y el respeto de criterios entre los alumnos y las maestras.

Entender al otro, comunicación y experiencia

Con la experiencia, las maestras aprendemos que la capacidad de comunicación se obtiene cuando existe una escucha activa para entender al otro y buscar el éxito de los demás. Analizamos que la comunicación es importante para entender a los alumnos, que comunicar posibilita el intercambio humano y permite transformar espacios conflictivos cuando se usan mecanismos o instrumentos

que permiten ir construyendo la conversación y que hacen posible la interacción entre las partes. Además, la conversación es un buen elemento para solucionar pacíficamente conflictos, puesto que da la posibilidad de realizar algunas acciones en momentos contundentes, permite el acercamiento de las partes y fortalece los valores, porque hace posible despojarse del egoísmo para buscar el éxito del otro.

Desde el anterior argumento, nos preguntamos: ¿es posible lograr una buena comunicación? En nuestro análisis afirmamos que sí, pero el desafío ha estado en saber escuchar y tener una buena disponibilidad para el diálogo; estas han sido vías pacíficas que crean estructuras suficientemente integradas con el contexto, acciones que nos han conducido a colocarnos en el lugar del que aprende, pero no fueron suficiente en el momento de solucionar un conflicto; fue necesario cuestionar y reflexionar sobre qué hacemos y cómo debemos hacerlo para que cada día sea mejor la labor educativa en torno a la transformación positiva de los conflictos.

Posteriormente, con la experiencia, las maestras aprendemos que la comunicación posibilita la transmisión y recepción de información, conocimientos, sentimientos... Aprendemos que la comunicación consta de emisor, código, canal, mensaje y receptor. Dicho de otra forma, en la transformación positiva de conflictos interpersonales ha sido apropiada la implementación de la comunicación, el tener un buen dominio del mensaje, del código y del canal para evitar malos entendidos o más conflictos en el momento de generar un pacto o una

colaboración entre las partes. La experiencia como maestras también ha jugado un papel importante porque permitió reflexionar sobre el quehacer; permitió, también, otorgar importancia a la necesidad de conocer a los alumnos y de dar relevancia al manejo de un mismo código comunicativo con los alumnos; dichas acciones nos han hecho coparticipes para escuchar y entender el sentir de los demás.

El mirar, el escuchar y el saber de la experiencia

En relación con lo antes mencionado, vislumbramos el rol de transformadoras de conflictos, pero comprendimos que el punto central está en el saber por la experiencia cuando se pretende la transformación positiva de un conflicto. De hecho, José Esteve Zarazaga (2006) dice:

Un profesor es un comunicador; es un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de la comunicación [...] además de los contenidos de enseñanza, necesita encontrar unas formas adecuadas de expresión, en las que los silencios son tan importantes como las palabras (p. 103).

En efecto, consideramos que, fuera de dominar las técnicas básicas de comunicación, es importante la experiencia para el uso apropiado de la comunicación a la hora de solucionar un conflicto, porque, en el aula, se viven diversas situaciones en las que se involucran emociones y sentimientos. Es así que la experiencia ha jugado un papel importante a la hora de solucionar conflictos, ha hecho posible una buena comunicación; al mismo tiempo, la experiencia ha permitido el saber cuándo es necesario callar o dar explicaciones. Al

transformar un conflicto por medios pacíficos, en cada acción pedagógica, se ha de lograr entender la mirada del otro para que exista una comunicación asertiva y con realimentación; como resultado, el alumno aprende de los conflictos y se disminuye la posibilidad de que lleguen a existir otros conflictos similares.

En la transformación positiva de los conflictos ha sido necesario el uso de esa experiencia de saber mirar. Aquí cabe responder la pregunta ¿qué es el mirar en el manejo de los conflictos? Con nuestra experiencia, y a partir de lo dicho por Vásquez (1992), podemos decir que el mirar es un lenguaje especial que posibilita observar y develar lo más profundo del otro, proporcionando una lectura más íntima sin necesidad de palabras. En síntesis, cuando hemos hablado del mirar al otro, nos referimos a poder observar, inspeccionar y develar con los ojos a los demás. Al mismo tiempo, hay que dar importancia al escuchar para poder reflexionar e ir más allá del simple ver y oír porque se ha de tener el arte de escuchar en el manejo de los conflictos. Para escuchar «hay pues una espera para la interpretación retrospectiva, que es el arte de escuchar, o si ustedes quieren, también el arte de leer, pero ya en el lenguaje como tal» (Zuleta, 1982, p. 16).

El mirar y el escuchar son las puertas para interpretar y entrar en relación con los demás, posibilitan la construcción de un saber y conducen a la reflexión sobre el mismo. Como maestras, no basta con el pensar y el sentir, también necesitamos saber de los alumnos, de aquello que sienten y piensan para entender la mirada de ellos; del mismo modo, tenemos que escuchar a los alumnos para saber y

entender lo que comunican, y esto es importante porque la escucha requiere reinterpretación de los diversos instantes de una conversación en la que se pretende transformar un conflicto.

La experiencia, en el momento de transformar un conflicto, ha sido: holística, integral, con estrecha relación ente el mirar y el escuchar; ha posibilitado una buena conexión entre el pensar y el actuar para entender al otro. Igualmente, el saber y la experiencia han estado íntimamente vinculados con el quehacer educativo, no son opuestos, como lo sostiene Contreras (2010): «la experiencia está siempre ligada al saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, o para problematizarlo, o para iluminarlo), como la sabiduría lo está al vivir» (p. 68). En el vivir está el encanto, posibilita la relación consigo mismo y con el otro.

La experiencia y el saber se acumulan y transforman cuando son aplicados en nuevas situaciones o conflictos. El saber es algo que puede ser cuestionable y discutible por los demás, y la experiencia facilita que los pensamientos puedan ser replanteados y repensados.

El diálogo, mecanismo para transformar positivamente conflictos

Empezamos entendiendo que los conflictos son todos aquellos que enfrentamos en nuestro diario vivir, porque las relaciones humanas tienen su entramado de complejidad y, para transformar un conflicto existente, ha de ser con mecanismos positivos como el diálogo igualitario. Hemos analizado

que «el diálogo igualitario permite acercar “al otro” y conocerlo» (Fleche, 2014, p. 40).

Desde la idea de Fleche, y con nuestra experiencia en el quehacer educativo, nos atrevemos a mencionar algunos criterios o técnicas que han sido útiles en la transformación de los conflictos, como son: el partir por comprender la diferencia del otro; posibilitar la argumentación libre; tener empatía, escucha activa e interacción directa. El hablar de la interacción directa, del acercamiento para conocer al otro, significa hacer uso de la comunicación dialógica para transformar un conflicto de una forma consensuada a través del proceso de argumentar y reflexionar libremente, para mirar el problema desde otro punto de vista y buscar el cambio de la perspectiva que se tenga del otro. Todo lo anterior tiene la finalidad de transformar las emociones y sentimientos negativos, mejorar las relaciones entre las partes y conseguir acuerdos consensuados.

El mecanismo del diálogo se encamina a la creación de espacios de calma que permitan la comunicación, a emplear técnicas de diálogo —escucha activa— para que exista un acercamiento entre las partes, a formular más preguntas abiertas para que los alumnos expresen sus sentimientos y emociones, a aprender a escuchar y a callar.

En cuanto al callar, Freire dice: «el espacio del educador democrático que aprende a hablar escuchando, se ve cortado por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, silencioso, y no silenciado, habla» (citado en Navia, 2007, p. 32). No solo las maestras, también los alumnos deben aprender a escuchar y a callar por-

que es algo esencial en una comunicación igualitaria, es una vía importante para transformar conflictos de manera pacífica porque permite escuchar al otro y darle la posibilidad de hablar libremente o exponer las diferencias. El permitir que el otro argumente libremente, esto es la comunicación dialógica de la cual habla Flecha (2014) que es importante para lograr una transformación social y cultural.

Aquí cabe aclarar que: «dialogar significa trabajar por la reciprocidad, por compartir, por la mutualidad. El diálogo nace de la aceptación del otro, del reconocimiento de una dignidad paritaria de la persona con la que se entabla la conversación» (López, 2010, p. 81). El diálogo abre la posibilidad de colocarnos en el lugar del otro, de ser sensitivos para entender desde la mirada del otro. De acuerdo con Schnitman (2000), el diálogo hace posible incluirse a sí mismo en los procesos y estar abierto a las novedades. La posibilidad de interactuar permite tener una visión más próxima a la solución de un conflicto.

El diálogo es algo necesario para transformar los conflictos. Los retos que hemos tenido las maestras son: influir en el futuro para que cada día sea mejor, activar las voces disonantes favoreciendo la reconstrucción de la paz por medio del diálogo, hacer que todos sean partícipes activos del proceso de paz. Para que esto ocurra, se debe promover en el aula el diálogo antes que la confrontación. El aula ha de ser un espacio de apertura y de diálogo con todos; un lugar de conciliación, donde no se busque condenar esto o aquello: se trata de cambiar la realidad conflictiva por un espacio de paz. Los

conflictos se van superando a través de la reconciliación y con un inteligente ejercicio de diálogo, porque se genera un recíproco respeto personal, se activan valores que le entregan sentido a la vida humana y un común interés por tener un mundo más justo, solidario y libre, para lograr un espacio de paz en el aula.

En resumen, recomendamos como mecanismo positivo para la transformación de conflictos la creación de espacios para el diálogo. Se podría afirmar que el diálogo nace para ser una plataforma de solución a la violencia. En relación con esto, García (2001) dice: «si hay diálogo no hay violencia» (p. 24). Pero es necesario pensar en el otro, como dice Whaling, para dialogar «hay que entrar en la piel del otro» (citado en García, 2001, p. 25).

Vías pacíficas para afrontar conflictos en la escuela

En este apartado, para terminar de resolver la pregunta inicial y el objetivo planteado, se hace una discusión sobre las vías que hemos empleado para transformar positivamente los conflictos en la escuela. Comentamos de manera general algunas posibles actividades que se pueden realizar al transformar conflictos interpersonales en el aula y, al final, enumeramos unas técnicas e instrumentos que hemos usado y que dieron resultados antes, durante o después de un conflicto.

Empoderamiento

Partimos del significado de empoderamiento que se deduce de la misma palabra; esta alude al poder, ya sea personal o de un colectivo que con-

lleva al fortalecimiento social. El empoderamiento, en sí mismo, es el poder y la resistencia social, colectiva y personal, esa capacidad de acción para ser partícipes del control de nuestra vida. El empoderamiento posibilita influir y ajustar las políticas y la construcción de un mundo mejor. Desde los nuevos paradigmas de comunicación de los que habla Schnitman (2000) es posible tener perspectivas y prácticas discursivas o conversacionales que hacen posible el desarrollo de alternativas y soluciones adecuadas frente a los conflictos al promover el empoderamiento y el reconocimiento.

El empoderamiento favorece la transformación de los conflictos y confiere autonomía. Navia (2007) cita a Freire, quien habla del respeto a la autonomía y a la dignidad humana y afirma que son cuestión de ética, no algo que pueda pensarse si se le otorga o no al otro: «la autonomía se va construyendo en la experiencia de innumerables decisiones, que van siendo tomadas» (p.29-30). Freire (1998) también afirma que «el empoderamiento hace posible que el ser humano se libere y pueda asumirse como autónomo para transformar los conflictos, reconstruir la paz, afirmar sus derechos y responsabilidades, además de comprender y transformar positivamente la propia realidad» (p. 108).

Empoderar posibilita: «robustecer las relaciones y conexiones sociales. Identificar mejor las causas de la opresión y la dominación, para tener más y mayor capacidad para transformar esas relaciones y desarrollar la eficacia políticas» (López, 2010, p. 139). En nuestro rol de maestras transformadoras de conflictos, propiciamos en los alumnos

espacios de reflexión para que sean conscientes de las acciones y del poder que tienen para cambiar los conflictos de manera pacífica.

Manejo positivo de los conflictos

Para la transformación de conflictos, es necesario la aplicación de alternativas pacíficas tales como el diálogo, la percepción y la cooperación —ganar-ganar— para que ambas partes ganen, así que el ganar es entender y transformar el conflicto positivamente.

Ganar-ganar. La propuesta para colocar en marcha en la escuela es: generar espacios que apunten a la cooperación y la educación en valores sería, como dice Burguet (2003), «atreverse a educar es tener el atrevimiento de vivir con el conflicto, mirándolo cara a cara, afrontándolo desde una propuesta no necesariamente competitiva —ganar-perder—, sino cooperativa —ganar-ganar—» (p. 1). El ganar es buscar conjuntamente soluciones que favorezcan a todas las partes y, al mismo tiempo, prevenir futuros conflictos.

En nuestra sociedad es común encontrar conflictos donde prevalece el más fuerte. Para la solución de un conflicto, la alternativa tradicional en el contexto del municipio de Salgar es terminar el conflicto cuando una de las partes «gana» y la otra «pierde»; los alumnos a veces asumen conductas donde ambos pierden y eligen abstenerse: evitan el conflicto huyendo y dejándolo sin solución; otros, por el contrario, buscan un ganador y un perdedor, se enfrentan y piensan que lo mejor es imponerse: con un ganador y un perdedor que se acomodo-

dan a la situación. No es bueno el abstenerse, huir o imponerse, la clave está en ser cooperativos. La responsabilidad que tenemos las maestras es cambiar la idea de tener ganadores o perdedores, enseñar que no es malo que existan conflictos y que siempre van a existir diferencias entre las partes, pero que lo importante es saber manejarlos positivamente: enfrentar los problemas de inmediato, no buscar culpables sino soluciones. Como maestras, hemos buscado actividades transversales que apuesten por el cooperativismo, para que no exista un perdedor, sino que ambas partes ganen cuando colaboren o pacten soluciones.

Dialogar. Generar diálogo entre los alumnos posibilita construir responsablemente soluciones alternativas a la confrontación lejos del «paradigma ganar-perder». En otras palabras, se logra la «búsqueda de soluciones consensuadas y la construcción de “lugares” sociales legítimos para los participantes» (Schnitman, 2000, p. 18). El diálogo es un mecanismo efectivo para promover un cambio en las situaciones conflictivas interpersonales de la escuela.

Ratificamos lo dicho en apartados anteriores: la creación de espacios para el diálogo, la participación y la colaboración son vías pacíficas y efectivas para la solución de conflictos porque, a través de ellas, se posibilita tener nuestras posiciones y «hallamos nuestra identidad como seres humanos, como personas, y llegamos a adquirir los valores, el conocimiento y el sentimiento de poder que tenemos a medida que encontramos nuestro lugar» (ídem, p. 31). La comunicación hace posible la participación activa, por eso, en los momentos de

conflicto, el diálogo se convierte en un mecanismo eficaz para entender al otro, dar a conocer nuestra posición y generar empoderamiento positivo en situaciones conflictivas.

Pacto, colaboración y participación

Una vía para solucionar positivamente los conflictos es realizar un pacto entre las partes; el pacto puede ser escrito o verbal. La otra forma más asertiva de solucionar el conflicto es hacerlo de manera colaborativa y participativa entre las partes, porque así se reconocen en el otro, sus particularidades y singularidades, de modo que llegan a existir el respeto y la comprensión entre las partes, además de que se mejoran las acciones conjuntas en torno a la solución del conflicto al dar legitimidad al otro.

Técnicas e instrumentos para la transformación positiva

En este análisis se apuesta por el uso del diálogo como mecanismo para la transformación pacífica de los conflictos, pero desde la experiencia, también podemos recomendar otras vías pacíficas como alternativas para trabajar con los alumnos, vías que han sido útiles para estimular la creatividad en la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la participación y la reflexión sobre el actuar, como son:

Intercambios orales. Sirve para orientar positivamente los sentimientos y emociones que se han de transformar. El dialogar es la primera, pero existen otras alternativas factibles como: debates, entrevistas, mesas redondas, lluvia de ideas, asam-

bleas, exposición del caso o temática, simulaciones y dramatizaciones.

Análisis de producción. Proponemos realizar actividades prácticas y alternativas que ayuden al alumno a actuar positiva o negativamente hacia el otro. Los posibles instrumentos que posibilitan un manejo positivo son: portafolios, ensayos, proyectos, diarios.

La técnica de escucha activa. Ayuda a generar diálogo, es una forma de comunicación más constructiva, creando contextos nuevos, separando a las personas de los problemas. Escuchar es lo más precioso que podemos ofrecer las maestras a los alumnos, y entre los alumnos la escucha activa sirve para establecer un proceso de comunicación claro, enfocado y no violento entre las partes; pero la escucha activa no solo requiere de disposición, se necesita practica y existen técnicas para ello, tales como:

- **Parafraseo:** repetir el mensaje con mis propias palabras sirve para verificar que lo que se dijo es igual a lo escuchado.
- **Reformulación, remarcación o desintoxicación:** se seleccionan los hechos mencionados utilizando nuevas palabras que unen a los implicados; se respeta el mensaje, pero se elimina lo negativo o dañino.
- **Legitimación o connotación positiva:** tras la exposición de los hechos, se resalta lo positivo del diálogo; se confía en la buena voluntad de las partes.
- **Re-encuadre:** se ordenan las ideas, se aclaran los comentarios o lo que no ha sido mencionado; se trata de pasar de las posiciones a los intereses de los actores. Además de la connotación positiva, se muestra la realidad desde otra perspectiva.

- Resumen o re-contextualización: se rescatan las ideas principales del mensaje.

Con la escucha activa se fomenta la intervención de los actores para hallar soluciones más apropiadas, llegar a posibles acuerdos que puedan ser mantenidos en el tiempo y mejorar la comunicación entre sí.

Conclusiones

La comunicación como una alternativa de la transformación de los conflictos es algo profundo, posibilita generar soluciones a los conflictos y esto ayuda a transformar el mundo en el que nos movemos. No cabe duda, la comunicación hace posible que exista una interacción y que seamos reconocidos como sujetos activos.

En el rol de maestras transformadoras de conflictos dejamos vislumbrar la reflexión, acción que nos hace copartícipes para escuchar y entender el sentir de los demás; conduce a reflexionar sobre la praxis y el uso de diversas técnicas o herramientas para el manejo positivo de los conflictos. La labor profesional del maestro está centrada en el cuidado del otro, brindando mecanismos pacíficos para el aprendizaje e intercambio de conocimientos, para favorecer el bienestar personal, social y familiar.

La actividad de crear argumentación y reflexión libre para escuchar y entender el sentir de los demás lleva a saber dialogar y a alcanzar el empoderamiento. El compartir las experiencias hace que la voz de los actores se nutra de las experiencias de los otros; la empatía y la cooperación posibilitan crear empoderamiento de los alumnos y maestras; activar valores como el reconocimiento del otro y

sus particularidades es importante para que exista respeto y comprensión entre las partes; además, el potenciar el diálogo, la percepción, la cooperación permite dar un manejo positivo a los conflictos o al cumulo de sentimientos y de emociones que se quieran transformar para que los alumnos actúen positiva o negativamente hacia el otro.

La transformación tiene como finalidad que los alumnos conozcan diferentes alternativas para hacer las paces y le brinda al maestro la posibilidad de comprender que la violencia es una forma agresiva de relación entre las personas, que los conflictos se deben entender positivamente para que surjan formas creativas en la solución del conflicto.

El empoderamiento como actores en el mundo en el que nos movemos posibilita el cambio social al participar en los procesos y fines. En la transformación de un problema se debe analizar el conflicto y orientar las conversaciones a la solución, analizar las causas y planificar acciones para transformar los problemas, ya que así se concede poder a los alumnos para ser partícipes del cambio.

Bibliografía

Burguet, M. (2003). Ante el conflicto... una apuesta por la educación. Aprender del conflicto. Conflictología y educación. Barcelona: Graó. https://www.revistare.com/wp-content/uploads/2015/07/re_oconflicto.pdf

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado 12(3), 13 pp.

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista interuniversitaria de formación del profesorado (68), pp. 61-81.

Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. Teoría de la educación (18), pp. 85-107.

Flecha, R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. Revista interuniversitaria de formación del profesorado 18(2), pp. 27-43. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418203.pdf>

Schnitman, D. (2000). Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas. Buenos Aires: Granica.

Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao: Gernika Gogoratzuz.

García, J. (2001). El cristianismo entre la violencia y el diálogo. Memorias 2001-2002. Eclesalia informativo. http://www.ciberiglesia.net/eclesalia/pdf/eclesalia_informativo_memoria_2001-2002.pdf

Gibbs, G. & Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada y favorecedora del aprendizaje. Cuaderno de docencia universitaria (13), pp.15-35.

López, M. (2010). Política sin violencia: la no-violencia como humanización de la política. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. <http://www.ugr.es/~mariol/files/publicaciones/libros/4ª.pdf>

Martínez, V. (2001). Filosofía para hacer las paces. Barcelona: Icaria.

Navia, C. (2007). La Pedagogía de la autonomía en Paulo Freire. Investigación educativa duranguense (7), pp. 23-32. <https://dial-net-unirioja-es.sire.ub.edu/servlet/articulo?codigo=2358910>

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

Zambrano, M. (2000). Hacia un saber sobre el alma. Madrid: Alianza.

Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. [Http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf](http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf)



Programa neuropsicológico para mejorar la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento en los procesos lectores de estudiantes de tercer grado de básica primaria

Alba Luz García Usuga

*Institución Educativa Eduardo Espitia Romero, municipio de Necoclí
algarcia.2009@gmail.com*

RESUMEN: la lectura es fundamental para el conocimiento escolar, sin embargo, muchos estudiantes de primaria muestran dificultades en su aprendizaje. En este trabajo, se diseñó un programa de intervención neuropsicológica para mejorar la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento en los procesos lectores. Para ello, se evaluó una muestra de 30 estudiantes con edades entre los 8 y 9 años, de 3° de básica primaria de la Institución Educativa Eduardo Espitia Romero. Se utilizaron los índices de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento de la batería WISC-IV y los procesos lectores con la Batería PROLEC-R. En los resultados, se observó que 8 de cada 10 estudiantes presentan dificultades en los procesos lectores, con correlaciones significativas entre la velocidad de procesamiento y procesos lectores. En consecuencia, se planteó un programa de intervención

integral basado en estrategias neurodidácticas con una duración de 4 meses en pro de mejorar la fluidez lectora.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje de la lectura, programa neuropsicológico, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento.

Introducción

Los procesos de lectura son fundamentales para el desempeño académico en todas las asignaturas del currículo, en este sentido, la Fundamentación de derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje del área de lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2016) señala la importancia de que las competencias básicas de lectura y escritura se afiancen en los grados de primaria para avanzar con una educación de calidad.

En este sentido, es preocupante el desempeño de los estudiantes de la Institución Educativa Eduardo Espitia Romero, ya que, de acuerdo con el índice sintético de calidad educativa (ISCE), en lo relativo a las Pruebas Saber – 3° de básica primaria, el 50% de los estudiantes presenta dificultades en la competencia comunicativa lectora (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Por su parte, el desempeño del grado 3° de primaria, según el reporte de calificaciones para el área de humanidades y lengua castellana es del 4,95% para el nivel superior; 35,71% para el nivel alto; 52,20% para el nivel básico; y 7,14% para el nivel bajo. En ambos resultados, más de la mitad de los estudiantes muestra dificultades (SINAI, 2018a).

Ante las dificultades en el aprendizaje de la lectura, es pertinente analizar las variables neuropsicológicas y educativas implicadas. Al respecto, Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas (2007) refieren que, en estudios contemporáneos sobre dislexia, se ha descubierto que las causas de las dificultades lectoras se deben a problemas de tipo fonológico y de la velocidad de procesamiento; por su parte, Martin & Romani (1994) han identificado que los problemas de comprensión lectora obedecen a la falta de conocimientos previos, habilidades de integración y escasa capacidad de memoria operativa para manipular información y generar un resultado.

Este trabajo tiene como objetivo el diseño de una propuesta de intervención para mejorar la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento en los procesos lectores de los estudiantes de tercer grado de primaria. Para ello, se parte de una valoración previa de dichas variables neuropsicológicas y educativas, lo cual permite orientar estrategias de intervención coherentes y que apuntan al mejoramiento de los procesos de lectura y desempeño escolar.

La enseñanza de la lectura en Colombia

En el artículo 20 de la ley general de educación, Ley 115 de 1994, se establece, como uno de los objetivos de la educación básica primaria, el desarrollo de las capacidades comunicativas para leer, escribir, hablar y escuchar en la lengua castellana o en la lengua materna en el caso de los grupos étnicos. En concordancia, desde los lineamientos curriculares del área de lenguaje, la lectura se concibe como un proceso significativo y semiótico que va más allá

de la decodificación mecánica para convertirse en el medio de acceso al conocimiento del contexto, la historia, la cultura y el aprecio por la literatura (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Con respecto a los estándares básicos de competencias en lenguaje, se establece para tercer grado, la comprensión e interpretación de textos de distintos formatos y finalidades (ídem, 2002); como derechos básicos del aprendizaje, se reconocen: la lectura oral fluida; el uso de sustantivos, adjetivos, reglas ortográficas; y la comprensión lectora (ídem, 2016). Igualmente, en las mallas curriculares de lengua castellana de la Institución, en las cuatro unidades, están las temáticas de comunicación, análisis de la información y comprensión de la realidad, cuyo eje generador es la comprensión e interpretación textual, la producción escrita, la literatura y la ética de la comunicación (SINAI, 2018a).

Redes neurológicas implicados en la lectura

Dehaene (2014) ilustra, mediante la hipótesis del reciclaje neuronal, que la lectura se posibilita por la reutilización de algunas redes a nivel neurológico que originariamente estaban destinadas para otras funciones de carácter lingüístico.

Por su parte, Manchini (2018) explica que el proceso de lectura a nivel neurológico ocurre cuando las palabras escritas son procesadas a nivel visual, pasando por el nervio óptico y el núcleo geniculado lateral, hasta alcanzar la corteza visual primaria y secundaria, donde se redireccionan al circuito occipitotemporal ventral del hemisferio izquierdo, denominado área de la forma visual de la palabra.

Esta área, en estudios realizados por Dehaene & Cohen (2011), muestra mayor activación en adultos que en niños de 8 a 14 años, esto, debido a que, por la experiencia lectora, dicha área logra especializarse e interconectarse de modo más fuerte.

La memoria de trabajo y velocidad de procesamiento

La memoria de trabajo es la capacidad que permite el almacenamiento temporal de información para actuar o realizar manipulaciones sobre ella en tareas cognitivas relacionadas con la comprensión del lenguaje, el aprendizaje y el razonamiento (Gathercole, Alloway, Willis & Adam, 2006). Se trata de un sistema cerebral integrado por múltiples componentes, entre los que se encuentran el ejecutivo central, que se enlaza con la memoria a largo plazo y dos sistemas subsidiarios: el bucle fonológico y la agenda viso espacial (Baddeley, 2003).

La velocidad de procesamiento es la capacidad cognitiva que da cuenta de la rapidez para las tareas mentales, el razonamiento, el desempeño en la lectura y el empleo eficiente de la memoria de trabajo en la ejecución de actividades una vez aprendidas (Kail, 2000). Su progreso se relaciona con el desarrollo neurológico, otras capacidades cognitivas y el aprendizaje llevado a cabo desde el proceso de mielinización neuronal que sustenta las conexiones neurológicas (Wechsler, 2007).

Dificultades en el aprendizaje de la lectura

De acuerdo con Cuetos et al. (2007), existen dos componentes fundamentales en el aprendizaje de la lectura: la decodificación lectora y la

comprensión lectora, que incluyen: la transformación de los morfemas en fonemas para el reconocimiento de las palabras, habilidades sintácticas sobre la comprensión de las partes de la oración, interpretación de los signos de puntuación, las inferencias y la comprensión del mensaje desde los conocimientos previos y el contexto para su integración en la memoria, además de la estimulación del desarrollo del pensamiento. Las dificultades lectoras se pueden presentar al interior de cada uno de los componentes principales del proceso de lectura, de este modo, a nivel de decodificación lectora, pueden ocurrir problemas para el reconociendo de las letras y la transformación de grafemas en fonemas; a nivel de comprensión lectora, pueden ocurrir problemas para identificar la estructuración sintáctica, para la deducción del mensaje del texto, etc.

Otra distinción entre las dificultades de lectura obedece a las causas de la misma. De la Peña (2014) identifica tres tipos de dislexia: la dislexia adquirida como consecuencia de lesiones que afectan las áreas del lenguaje escrito; la dislexia evolutiva o del desarrollo, que se debe a dificultades en la adquisición y consolidación del aprendizaje lector —a pesar de que la persona puede presentar un coeficiente intelectual normal, una enseñanza escolar adecuada y un entorno socio-cultural favorable—; y la dislexia por causas hereditarias. A partir de esta clasificación, De la Peña distingue, a su vez, tres subtipos: la dislexia fonológica, consecuencia de alteraciones en la ruta fonológica o subléxica a nivel cerebral; la dislexia superficial, causada por alteraciones en la ruta directa o léxica a nivel cere-

bral; y la dislexia profunda, consecuencia de alteraciones en ambas rutas.

Metodología

La población estudiada está conformada por estudiantes de básica primaria pertenecientes al grado 3° de la Institución Educativa Eduardo Espitia Romero de la zona urbana del municipio de Necoclí. Estratos socioeconómicos: bajo y medio, con familias de nivel educativo correspondientes a la básica primaria, bachillerato y profesional. Para la muestra se seleccionan 30 estudiantes: 14 hombres y 16 mujeres con edades que oscilan entre los 8 y 9 años, sin diagnóstico clínico de discapacidad o dificultades en el aprendizaje.

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo, con un enfoque no experimental, el cual consistió en la medición de dos variables neuropsicológicas —memoria de trabajo y velocidad de procesamiento— y una variable educativa —procesos lectores— mediante un manejo descriptivo y correlacional de las mismas. En el plan de análisis de datos y medición de las variables del estudio, se aplicó la estadística descriptiva. Para el análisis correlacional de las variables, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson —prueba paramétrica—. Se utilizó el programa EZAnalyze 3.0 para el análisis de datos. El nivel de significación utilizado es 0,05.

Los instrumentos empleados en el análisis de las variables fueron: la Escala de inteligencia Wechsler para niños-IV (Wechsler, 2007); la Batería neuropsicológica que mide: razonamiento verbal, perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento —siendo las dos últimas objeto de

evaluación—; y la Batería de evaluación para los procesos lectores, revisada (PROLEC-R), que mide aspectos como: identificación de letras, procesos léxicos o reconocimiento de palabras, procesos sintácticos y procesos semánticos (Cuetos et al., 2007).

Frente al procedimiento para la recolección de datos, inicialmente se diligenciaron los debidos consentimientos informados por el rector y padres de familia. La aplicación de las pruebas se realizó en una oficina de la Institución acondicionada para dicho fin. Los Instrumentos de evaluación se aplicaron durante 10 días en igualdad de condiciones para los 30 estudiantes de la muestra

Resultados

Resultados de la evaluación de la memoria de trabajo

Las capacidades en memoria de trabajo de los estudiantes se puede analizar que, sumados los desempeños limite y muy bajo, 6 de cada 10 estudiantes presentan dificultades en la memoria de trabajo:



Figura 1. Resultados del índice de memoria de trabajo. Fuente: elaboración propia.

Resultados de la evaluación de velocidad de procesamiento

Las capacidades en velocidad de procesamiento de los estudiantes de tercer grado se puede analizar que 9 de cada 10 estudiantes —muy bajo y límite— presentan dificultades:

Categoría Velocidad de procesamiento

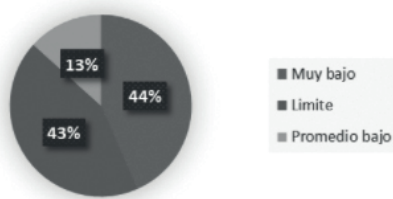


Figura 2. Resultados del índice de velocidad de procesamiento. Fuente: elaboración propia.

Evaluación de los procesos lectores

En los resultados de los procesos lectores, aproximadamente 8 de cada 10 estudiantes presentan dificultades en los cuatro procesos lectores en relación con el desempeño esperable para el grado 3° de primaria.

PROCESOS LECTORES

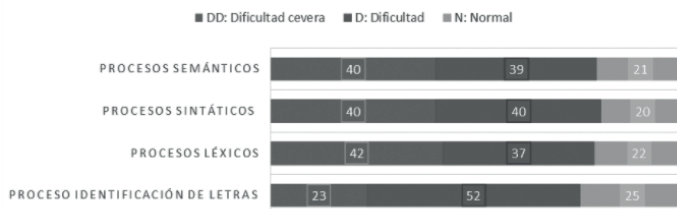


Figura 3. Resultados del índice de velocidad-procesos lectores. Fuente: elaboración propia.

Análisis correlacional entre memoria de trabajo y procesos lectores

De acuerdo al análisis de correlación de Pearson mostrado en la tabla 1, se obtuvo un valor de $p = 0$ —o p-valor— de significación estadística por encima de 0,05, lo cual indica que no hay relación entre las variables de memoria de trabajo y procesos lectores.

Tabla 1. Coeficiente de correlación de Pearson entre memoria de trabajo y procesos lectores

Variable	Memoria de trabajo	
Procesos lectores	WISC – IV	
PROLESC - R	Correlación de Pearson (r)	p-valor
Identificación de letras	0,51	0,49
Léxicos	0,67	0,33
Sintácticos	0,61	0,39
Semánticos	0,64	0,36

Fuente: elaboración propia.

Análisis correlacional entre velocidad de procesamiento y procesos lectores

De acuerdo al análisis de correlación de Pearson mostrado en tabla 2, en lo que respecta a las variables correlacionadas de velocidad de procesamiento y procesos lectores léxicos, sintácticos y semánticos, se obtuvo un valor de $p = 0$ —o p-valor— de significación estadística por debajo de 0,05, indicando la existencia de relaciones directas entre estas variables, las cuales, según el valor de r , son relaciones de carácter fuerte. No se observó relación entre la variable de velocidad de procesamiento y el proceso lector de identificación de letras.

Tabla 2. Coeficiente de correlación de Pearson entre velocidad de procesamiento y procesos lectores

Variable	Velocidad de procesamiento	
Procesos lectores	WISC - IV	
PROLESC - R	Correlación de Pearson (r)	p-valor
Identificación de letras	0,77	0,23
Léxicos	0,96	0,04
Sintácticos	0,98	0,02
Semánticos	0,97	0,03

Fuente: elaboración propia.

Programa de intervención neuropsicológica

Para el diseño del programa de intervención neuropsicológica se tendrán en cuenta metodologías basadas en la neurodidáctica, las cuales, según Millavares & Vásquez (2011), están basadas en la aplicación de los conceptos sobre el funcionamiento del cerebro y los procesos neurobiológicos relacionados con el aprendizaje.

Se tendrá referencia de las ocho estrategias expuestas por Guillen (2012) en su artículo Neuroeducación: estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro, basadas en conocimientos teóricos sobre la plasticidad cerebral, las emociones, la atención, el ejercicio físico, el juego, la práctica continua, el arte y la socialización.

Se utilizará GALEXIA, una aplicación educativa para Android y disponible de forma gratuita en Google Play, para mejorar los procesos de fluidez lectora. Esta aplicación fue diseñada por el grupo de investigación LEE, lectura y escritura en espa-

ñol de la Universidad de Granada (Serrano & Defior, 2016).

Otro aporte que se tendrá en cuenta son las orientaciones para la recuperación de las dificultades de lectura, expuestos en el último capítulo del manual PROLEC-R (Cuetos et al., 2007).

La propuesta de intervención consistirá en una serie de retos compuestos por actividades para fortalecer las capacidades de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, además de los procesos lectores a nivel de identificación de sonidos y letras, procesos léxicos, sintácticos y semánticos.

Se propone un programa de intervención para cuatro meses, con tres sesiones semanales en el aula de 40 minutos y, en casa, de 30 minutos; sin embargo, el programa GALEXIA se trabajará en casa durante 6 semanas con 4 sesiones semanales de 50 minutos. Se involucrará a la familia, al docente de aula y al docente orientador.

Para la evaluación del programa, se emplearán hojas de control por sesión en el aula, indagación oral y cuestionario mensual con padres y docentes, aplicación de fichas de velocidad y calidad lectora, además de una evaluación final post-test.

Tabla 3. Listado de actividades

Mes N° 1.	Actividad
Semana 1	1. Capacitación con padres de familia, docentes y motivación a estudiantes sobre el programa de intervención neuropsicológica.
Semana 2	2. Ejercicios de comprensión de instrucciones orales y escritas.
	3. Refuerzos positivos (se trabajarán en todas las secciones).
Semana 3	4. Fichas de trabajo para la práctica de instrucciones escritas.
	5. Juegos de memoria de trabajo: parejas de tarjetas.
	6. Dinámica: «me voy de viaje».
Semana 4	7. Juegos de memoria, atención, procesos lógicos y conceptos básicos.
	8. Juegos para mejorar la velocidad de procesamiento: DOBBLE.
Semana 5	9. Fichas para mejorar la velocidad de procesamiento.
Semana 6 y 7	10. Discriminación sensorial de letras con gráfica semejante.
Semana 8	11. Vía subléxica: ejercicios de automatización y rapidez lectora.
Semana 9	12. Vía léxica: ejercicios de memorización de palabras.
	13. Vía léxica: reconociendo las palabras bien escritas.
Semana 10	14. Programa de fluidez lectora con la aplicación tecnológica GALEXIA (se trabajará en casa durante las seis semanas subsiguientes).
Semana 11	15. Procesos sintácticos: estructuras gramaticales de las oraciones.
Semana 12	16. Procesos sintácticos: uso de los signos de puntuación en la lectura.
	17. Procesos semánticos: lectura de distintos tipos de textos.

Semana 13	18. Procesos semánticos: minilecturas con información para completar.
Semana 14	19. Técnica de la lectura repetida. (<i>En esta semana se termina con el programa GALEXIA</i>).
Semana 15 y 16	20. Hábitos de lectura en el tiempo libre: intercambio de libros.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En la evaluación diagnóstica de los estudiantes de la muestra, se observó que: 6 de cada 10 estudiantes presentaron desempeños bajos en la memoria de trabajo; 9 de cada 10 estudiantes presentaron desempeños bajos en la velocidad de procesamiento; 8 de cada 10 estudiantes presentaron desempeños bajos en los procesos lectores. En lo que corresponde a la correlación de las variables, se observaron relaciones significativas de carácter fuerte entre la velocidad de procesamiento y los procesos lectores; por el contrario, no se observaron relaciones entre la memoria de trabajo y los procesos lectores.

Tras el análisis de los anteriores resultados, se diseñó el programa de intervención neuropsicológica con una duración de cuatro meses y con el fin de lograr mejoría en lo que respecta a la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento en relación con los procesos lectores de los estudiantes de tercer grado de básica primaria pertenecientes a la Institución Educativa Eduardo Espitia Romero, incluyendo variadas estrategias provenientes de la neurodidáctica y dirigidas a mejorar la fluidez lectora.

Discusión

De acuerdo con los resultados de este trabajo, en lo concerniente a las relaciones significativas entre velocidad de procesamiento y procesos lectores, hay coincidencias con el estudio de Gómez-Velázquez, Gonzales-Garrido, Zarabozo & Amano (2010), ya que se encontró que la velocidad de procesamiento demuestra ser el mayor predictor de la lectura en español. Por su parte, en lo que respecta a la falta de relación evidenciada entre las variables de memoria de trabajo y procesos lectores, resulta controversial el estudio de Van Dyke, Johns & Kukona (2014), ya que señala que la memoria de trabajo ha sido falsamente considerada, por sí sola, como la causante de las dificultades lectoras.

Así pues, son pertinentes las consideraciones de carácter integrador de Shiran & Breznitz (2011) y de Guillen (2015) al analizar que en el aprendizaje lector influyen la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento, además de otras variables que han de ser analizadas en su conjunto para implementar programas de intervención eficaces; esta será la ruta a seguir en el programa de intervención propuesto.

Limitaciones

Se evaluaron a los estudiantes en distintas jornadas escolares (mañana y tarde) y no se tuvieron en cuenta variables de tipo sociocultural, familiar y emocional.

Prospectiva

Se recomienda realizar estudios que tengan en cuenta diversas variables neuropsicológicas además de variables socioculturales, económicas, familiares y emocionales. Adicional al uso del WISC-IV, se sugiere utilizar un test con estímulos lingüísticos para un análisis más amplio de variables neuropsicológicas en relación con la lectura.

Bibliografía

Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience* 4(10), 829-839. <https://www.nature.com/articles/nrn1201>

Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano & Arribas, D. (2007-2014). Prolec-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada. Madrid: TEA.

De la Peña, C. (2014). Dislexia: revisión del estado actual. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas* (31), pp. 331-352. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4926159>

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI. http://bibliocentral.uncoma.edu.ar/sites/default/files/dehaene_el_cerebro_lector.pdf

Dehaene, S. & Cohen, L. (2011). The unique role of the visual word form area in reading. *Trends in Cognitive Sciences* 15(6), pp. 254-262. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661311000738>

Gathercole, S. E.; Alloway, T. P.; Willis, C. & Adams, A. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265-281. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096505001402>

Gómez-Velázquez, F. R.; González-Garrido, A. A.; Zarabozo, D. & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de investigación educativa* 15(46), pp. 823-847. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=s->

ci_arttext&pid=S1405-66662010000300007

Guillén, J. (2012). Neuroeducación: estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro. Escuela con cerebro: un espacio de documentación y debate sobre neurodidáctica [sitio web]. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/12/27/neuroeducacion-estrategias-basadas-en-el-funcionamiento-del-cerebro/>

_____. (2015). El cerebro lector: algunas ideas claves. Escuela con cerebro: un espacio de documentación y debate sobre neurodidáctica [sitio web]. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/11/05/el-cerebro-lector-algunas-ideas-clave/>

Kail, R. (2000). Speed of information processing: developmental change and links to intelligence. *Journal of School Psychology* 38(1), pp. 51-61. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440599000369>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero. Diario Oficial No. 41214.

Manchini, N. (2018) El cerebro leyendo: reflexiones sobre los niveles de explicación personal y subpersonal. Montevideo: Jornadas académicas Mabel Quintela. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2018-08/El%20cerebro%20leyendo.pdf>

Martin, R. C. & Romani, C. (1994). Verbal working memory and sentence comprehension: a multiple-components view. *Neuropsychology* 8(4), pp. 506-523. <https://psycnet.apa.org/record/1995-06274-001>

Ministerio de Educación Nacional (1998). Serie lineamientos curriculares: lengua castellana. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

_____. (2002). Estándares básicos de competencias del lenguaje. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

_____. (2016). Fundamentación de derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje del área de lenguaje. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentacio%CC%81n%20-%20Lenguaje.pdf>

_____. (2017). Informe por colegio 2017, Resultados pruebas saber 3°, 5° y 9° 2016: Institución Educativa Eduar-

do Espitia Romero. [Http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402)

Miravalles, A. F. & Vázquez, M. L. (2011). Descubrir la neurodidáctica: Aprender desde, en y para la vida. Barcelona: UOC.

Serrano, F., & Defior, S. (2016). GALEXIA: mejora de la fluidez lectora [aplicación móvil]. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.PambuDev.galexia>

Shiran, A. & Breznitz, Z. (2011). The effect of cognitive training on recall range and speed of information processing in the working memory of dyslexic and skilled readers. *Journal of Neurolinguistics*, 24(5), pp. 524-537. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0911604410001028>

SINAI-Sistema de Información Académica Institucional (2018a). Malla curricular de la asignatura de humanidades y lengua castellana de la Institución Educativa Eduardo Espitia Romero.

_____ (2018b). Reporte dinámico de evaluación para directivos de la Institución Educativa Eduardo Espitia Romero.

Van Dyke, J. A.; Johns, C. L. & Kukona, A. (2014). Low working memory capacity is only spuriously related to poor reading comprehension. *Cognition* 131(3), pp. 373-403. Doi: 10.1016/j.cognition.2014.01.007. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S001002771400016X>

Wechsler, D. (2007). Escala Wechsler de inteligencia para niños-IV. México: Manual moderno.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIDOS