



NARRATIVAS DOCENTES

Maestras y maestros
transformando palabras y territorios

Formación académica
en el contexto del aula V.2



**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.2



**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. Medellín: Fondo Editorial Gobernación de Antioquia. Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

371.102 / G574 V.2

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

Primera edición: diciembre de 2021

ISBN DIGITAL: 978-958-5124-48-6

ISBN IMPRESO: 978-958-5124-47-9

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

Darwin Camargo

Diana Patricia González Marín

Diana Patricia Mora Pulgarín

Edgar Martín Osorio Sepúlveda

Enith Cristina Ortiz Sarrazola

Gregorio Arévalo Navarro

Jesús Alonso Combariza Díaz

José Reinel Ruiz Chaverra

José Ubeimar Arango Arroyave

Homer Alonso Hincapié Ruiz

© 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 nº 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

Narrativas de vida: una perspectiva teórica

Darwin Camargo

15

Percepción de los residuos sólidos y propuestas de gestión de manejo en ámbitos escolares: caso de estudio y análisis Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil del municipio de Peque, occidente de Antioquia

José Ubeimar Arango Arroyave

33

«¿Y eso para qué nos sirve en la vida?»: a propósito de la praxiología y utilidad de la enseñanza de la filosofía

José Reinel Ruiz Chaverra

69

Proyecto Mariposarium: caracterización de la biodiversidad de lepidópteros diurnos presentes en el campus de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe y en la zona rural de Valparaíso como estrategia pedagógica para la educación ambiental y en ciencias

Jesús Alonso Combariza Díaz

89

La lectura y la escritura dentro de una cultura audiovisual en contextos escolares

Homer Alonso Hincapié Ruiz

111

La escuela como esfera pública de participación: voces de estudiantes, maestros y egresados

Gregorio Arévalo Navarro

125

Formación de ciudadanos estadísticamente cultos: un desafío que inicia en la básica primaria

Enith Cristina Ortiz Sarrazola

147

Netspeak: prácticas de lectura y escritura juveniles en las redes sociales

Diana Patricia González Marín

Diana Patricia Mora Pulgarín

167

Educación humanizante y transformadora

Edgar Martín Osorio Sepúlveda

187



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 
Secretaria 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 preguntan, 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 autoras 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*



Narrativas de vida: una perspectiva teórica

Darwin Camargo

*Institución Educativa Antonio Nariño, municipio de Puerto Berrío
darkam11@hotmail.com*

RESUMEN: este artículo remite a una perspectiva teórica y crítica que pueda servir de base para la consolidación de propuestas que busquen mejorar los procesos de escritura desde un enfoque donde los estudiantes asuman su experiencia y sus propias vivencias como ejes generadores de su producción textual. Es decir, se parte del objetivo de ofrecer una fundamentación sustancial en el ámbito educativo: fortalecer en los educandos todo conocimiento fruto de su quehacer dentro de un entorno social y de esa forma lograr que sean artífices de sus propias composiciones escritas. Lo que se quiere es lograr que más docentes se pregunten cómo es posible generar otros tipos de acercamiento a la escritura en la escuela de modo que esta práctica sea transformada y resignificada desde una mirada lúdica y los estudiantes conozcan diferentes formas y maneras de escribir y encuentren en ellas deleite y placer a la hora de develar sus sueños.

PALABRAS CLAVE: Experiencia, Escuela, Resignificación, Estudiante, Escritura.

Para mí, el escribir era vivirse, conocerse, ser arqueólogo de uno mismo. Escarbar y, si se escarba, hay de todo dentro de nosotros: el criminal y el santo, el héroe y el cobarde.

José Luis Sampedro

En vistas de proponer la experiencia como eje fundamental en la transformación y re-significación de los procesos de escritura desde las narrativas propias de los educandos, resulta importante hacer una retrospectiva de algunos autores que han generado teorías sobre los alcances de la experiencia como campo generador de conocimiento y las consecuencias de esta en la producción del texto escrito. Es así como se pretende abordar las posturas que presuponen el análisis teórico asumido en este artículo y dialogar con ellas.

En tal sentido, se presentan una serie de autores del ámbito local e internacional que dan cuenta de la categoría a trabajar, la producción de texto escrito desde la experiencia, y que muestran que esta producción no deja de ser un proceso sencillo, individual y llevado a cabo desde el mismo contexto socio-educativo del escolar, como lo sugiere el escritor Fernando Ávila (2003) «narrar es, para decirlo en palabras sencillas, contar cosas, contar lo que pasa» (p. 97).

Desde una mirada que muestre el proceso de escritura narrativa como una propuesta básicamente experiencial es que se pretende encaminar este artículo; tal como lo plantea Ávila, las narraciones no son más que contar todo aquello que, en algún momento, ha sido un recuerdo grato o triste, pero que

sirve para el proceso de resignificación del existir. Es de resaltar que la escritura, como proceso asociado al conocimiento del estudiante en los procesos de educación, es un aspecto relativamente nuevo, pues sobre los años setenta la concepción del niño como eje generador de escritos no era bien tomada en el campo educativo. En este sentido, la escritora española Bellés (1989) expresa:

Con anterioridad a los años setenta se daba por sentado que los niños y las niñas no sabían nada de la escritura y que sólo llegaban a saber en virtud de lo que se les enseñaba en la escuela mediante determinados métodos. Estos métodos encaban el aprendizaje partiendo de una doble óptica errónea. Una porque desvirtuaban lo que es la escritura ya que entendían que escribir involucraba exclusivamente las habilidades motrices de la mano y las perceptivas del ojo. De modo que escribir se equiparaba a hacer caligrafía o a conseguir la correcta realización de las letras. También la visión desde los métodos era errónea porque no daban cabida para aceptar que pudiera haber ideas distintas a las del adulto alfabetizado y, por lo tanto, se negaba la posibilidad de que el niño pequeño pudiera generar conocimiento propio acerca de la escritura (p. 71-72).

En otro momento de la historia, la escritura de los niños no era relevante por la concepción errónea que se tenía de que estos, cuando ingresaban a la escuela, eran entes vacíos, sin conocimiento alguno. No hay ninguna duda de que este planteamiento se ha desvirtuado, en parte, gracias a la importancia y al papel que juega la llamada experiencia o saberes previos en todo lo relacionado en el contexto educativo. Entonces, la importancia de la apreciación de Bellés en lo referido a este tipo de enfoques, radica en la concepción y el rol que toma la escritura del niño dentro de la educación.

Ahora bien, a partir de lo esbozado, en lo que hace referencia a la poca concepción que se tiene

sobre el proceso escritural, el profesor e investigador español Daniel Cassany, en su libro *La Cocina de la Escritura* (1999), presenta, en términos claros, la necesidad que tiene el hombre de creer y darle importancia al proceso de su escritura.

La imagen social más difundida de la escritura es bastante raquítica y a menudo errónea. No todo el mundo califica como escrito lo que se elabora en el trabajo —informes, notas, programas—, en la escuela —reseñas, apuntes, exámenes, trabajos—; o lo que se elabora para sí mismo —agenda, diario, anotaciones—, o para amigos y familiares —invitaciones, notas, dedicatorias—. Igualmente, se suele pensar siempre en la función de comunicar —cartas, cuentos, certificados— y mucho menos en la de registrar —apuntes, resumen de un libro, notas—, o en la de divertir —poema, dedicatoria—. Con una gama tan limitada de utilidades, es muy lógico que no encontremos motivos importantes para redactar (p. 38-39).

Lo que evidencia Cassany en su libro es la falta de conocimiento con respecto a lo que es un escrito. Además, sugiere que la apatía que se presenta por la redacción es también un claro ejemplo de la falta de apropiación y de la falta de valor que se les da a los escritos propios, personales, familiares y escolares de los estudiantes.

A esto se añade que, en la escuela, al estudiante se le presenta como escrito todo aquel texto que está estipulado dentro del currículo educativo y es a raíz de esta situación que, en los inicios de su formación académica, ven la escritura como una obligación. Es en este sentido que el tipo de fundamentación que se presenta en este artículo puede permitir a los docentes la formulación de propuestas que dejen de lado el carácter obligatorio. Lo anterior supone romper con el paradigma que históricamente han tenido los docentes como for-

madores de personas con sistemas educativos estructurados y rígidos que no dejan ver el ser y las subjetividades de cada estudiante.

Ahora bien, esa obligatoriedad histórica con la que se ha enseñado la escritura se basa en promover, desde los primeros años de estudio, las herramientas necesarias a los educandos en todo lo relacionado con la escritura y el lenguaje a pesar de que estas herramientas se apartan de las realidades socioculturales que viven a diario los educandos. Empero, lo que busca este artículo, siendo coherente con todo lo planteado hasta el momento, es proponer argumentos bajo los cuales sea posible la resignificación y la transformación de la escritura, incluso desde los mismos procesos educativos iniciales. Se apunta a una intención primordial: propender porque la escritura sea, desde los primeros años escolares, un proceso académico en el que converjan todas las realidades con las que los estudiantes conviven y, en esta medida, se convierta en reflejo y parte viva del educando.

Por otro lado, la experiencia, como postulado de creación de texto escrito, supone otras ayudas y es ahí donde entra la lúdica como estrategia productora transversal de aprendizaje experiencial. Por tal motivo, el concepto del doctor Carlos Jiménez, en su ensayo *Hacia la construcción del concepto de lúdica* (2005), cobra mucho valor en lo que a esta idea se refiere.

La lúdica, como parte fundamental de la dimensión humana, no es una ciencia, ni una disciplina ni, mucho menos, una nueva moda. La lúdica es, más bien, una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad (p.1).

En concordancia con esto, Jiménez plantea la necesidad de dar otra dirección al ideario de lúdica que, desde siempre, se ha concebido, de forma tal que esta otra dirección permita procesos, en este caso educativos, que mejoren desde la significación misma de la lúdica.

La lúdica, en este sentido, es un concepto poroso, difícil de definir, pero se siente, se vive y se le reconoce en muchas de nuestras prácticas culturales. Para entender esto, es necesario apartarnos de las teorías conductistas-positivistas, las cuales, para explicar el comportamiento lúdico, sólo lo hacen desde lo didáctico, lo observable, lo mensurable. También es necesario apartarnos de las teorías de psicoanálisis que sólo estudian el juego desde los problemas de la interioridad, del deseo, del inconsciente o desde su simbolismo (*ídem*).

Desde esta crítica, se puede presentar con más ahínco lo que se viene diciendo en este texto: la lúdica no puede ser tomada como un concepto abstracto y superficial que solo sabe existir como apéndice de la didáctica y el juego. Por esta razón, la lúdica se debe pensar como una estrategia preponderante a la hora de hacer textos escritos con los escolares.

Es por esto que, en procesos de investigación y reflexión de la práctica docente, es de gran importancia tomar la experiencia como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en los escolares; esta es el pilar del desarrollo escritural, lo cual va a repercutir enormemente desde lo significativo en el proceso académico, especialmente, en lo concerniente a la escritura. Al respecto, el doctor en pedagogía Jorge Larrosa (2006) dice:

De lo que se trata aquí es de darle cierta densidad a eso de la experiencia y de mostrar indirectamente que la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso (p. 43).

Experiencia que juega un papel principal en todo lo referente a la enseñanza-aprendizaje del estudiante, es decir, la experiencia como instrumento fundamental al momento de generar nuevos procesos educativos que involucran el conocimiento propio del alumno en todo su interactuar con el medio que lo rodea. Continuando en esta línea, Larrosa expresa:

La experiencia es «eso que me pasa». Vamos ahora con ese pasar. La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra «experiencia» tiene el ex de lo exterior, tiene también ese per, que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone, por tanto, una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese ex del que hablamos antes, hacia ese eso de «eso que me pasa» (p. 46).

En este sentido, la experiencia debe ser tomada como una realidad que se vive y se ve desde lo exterior; en este caso, desde eso que me pasa o me sucede. Es importante, entonces, analizar la trascendencia presente en la experiencia misma y las implicaciones que la determinan, pero, a su vez, estas implicaciones o características son las que le dan el carácter de experiencia, obviamente ligadas a la subjetividad de las personas que viven ese proceso.

Los conceptos y apreciaciones de lo que es la experiencia y de su importancia en el proceso educativo son variados, pero entran en correlación en la

medida que tienen en el sujeto al actor principal de dichas experiencias. Otro escritor asiduo al tema es el padre de la hermenéutica, Paul Ricoeur, el cual expone que las narraciones, desde su esencia, tienen un carácter tradicional, pero lo tradicional no hace apología a la transmisión inerte. Todo lo contrario, lo que se busca es la innovación en las formas y maneras de transmitir los conocimientos del contexto que rodea al estudiante y, de esta forma, mostrar que los fenómenos tradicionales son la clave del funcionamiento del modelo narrativo y, en ese camino, su identificación.

Desde esta perspectiva, tanto Ricoeur como Larrosa expresan que la experiencia es un cúmulo de situaciones que son inherentes a la persona que las vive, pero que no dependen de ella, es decir, es lo que pasa pero que no se tiene el control de modificar o planificar a propio gusto. En esta misma línea, Larrosa (2006) expresa lo siguiente:

La experiencia supone, en primer lugar, un *acontecimiento* o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y «algo que no soy yo» significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad (p. 44).

Recapitulando lo narrado, la experiencia, en los alumnos, debe ser tomada como todas esas travesías que tienen antes de ir a la escuela a iniciar su proceso de formación académica. Estas experiencias, forjadas en el campo social que los educandos tratan a diario, hacen que estos sean personas que traen conocimiento a la escuela, y es precisamente allí, en la escuela, donde se potencializan esas vi-

vencias para hacer constructos de vida. Esos constructos de vida son referidos al cómo hacer que el estudiante escriba, desde su ser, todo aquello que, en su corta vida, le ha generado simpatía, placer, tristeza o alegría, entre otras emociones, y que, por algún motivo especial, merece ser escrito por él.

En fin, desde la concepción de Larrosa (2006), lo que se pretende es exponer la experiencia dentro del quehacer educativo como un factor relevante en la medida en que esta se pueda conjugar con las necesidades académicas de los escolares de tal manera que estos puedan realizar sus escritos partiendo de un aprendizaje con sentido y significado, más aún, cuando dichos escritos deben orientarse en el campo social y estudiantil del escolar. «Se trata aquí de pensar la experiencia y desde la experiencia. Se trata también de apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia» (p. 43).

Lo que hasta el momento se ha esbozado se refiere a todo lo que involucra la experiencia y la escritura en la producción del texto escrito. Pero es necesario abordar la escritura como ese proceso complejo que gira en torno a unos principios gramaticales y ortográficos, es decir, no se puede trabajar una producción textual escrita sin primero establecer y comprender procedimiento que va ligados a ciertas reglas que configuran el trabajo de producción escrita; frente a este concepto, el profesor Daniel Cassany, en su libro *Describir el escribir* (1991), dice:

La cantidad de convenciones que requiere el acto de la escritura es muy elevada. Principalmente, tenemos que conocer

la ortografía convencional y arbitraria de las palabras. Las reglas de ortografía no nos ahorran el trabajo de tener que memorizar las letras y los acentos que forman una utilidad relativa... en resumen, un escritor tiene que dominar las características del código (p. 64-65).

Esto es claro y de ayuda para lo que se quiere presentar en este artículo; se puede hablar de experiencia y de muchas otras estrategias para la producción de texto escrito, pero es prioridad, para este proyecto, presentar al educando todos los conceptos teóricos y reglamentarios que presupone el escribir correctamente. No se trata en ningún momento de escribir por escribir.

Para Cassany (1991), la mixtura entre estas dos tipologías establece cuatro tipos de escritores: el escritor competente, el escritor sin código, el escritor bloqueado y el escritor no iniciado. Con la presentación de esta propuesta se quiere llegar, pues, a generar un escritor competente, es decir, uno «que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto» (p. 20).

Finalmente, lo que se pretende con esta premisa es mostrar que, dentro del proceso de producción de un texto escrito, es necesario que el estudiante posea una serie de reglas gramaticales que lo lleven a formular de forma clara y ordenada todas sus ideas. Esto, con el fin de que el texto escrito realizado sea competente dentro del contexto académico.

Recapitulando, en el marco de las narrativas propias, no se trata solamente de fundamentar y exponer la importancia de la experiencia en esta producción, sino de mostrar, de forma análoga, el

rol que juega el contexto social en el tratamiento de este proceso investigativo. En este sentido, cobra valor lo escrito por Halliday (1982) en su libro, ya que presenta la relación de lo social con el desarrollo del individuo. En relación con lo mencionado, el autor plantea que

(...) en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que se aprende a actuar como miembro de una «sociedad» [...] Eso no sucede por instrucción, cuando menos no en el periodo preescolar; nadie le enseña los principios de acuerdo con los cuales están organizados los grupos sociales, ni sus sistemas de creencias, como tampoco los comprendería él si se intentara; sucede indirectamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes en sí (p. 18).

La tesis que presenta este lingüista está directamente relacionada con lo ya expuesto y es precisamente una confirmación del papel tan importante que desempeñan las interacciones sociales del estudiante antes de ingresar a una institución educativa. Lo que promueve el autor es, básicamente, presentar al individuo como un ser social y, en esa medida, demostrar cómo la sociedad influye de forma directa en su actuar y en su ser, es decir, cómo repercute en su formación.

Cuando se trata de hacer una propuesta desde la escritura, es de carácter obligatorio conocer primero que relaciones son adyacentes a ella y cómo influyen en este proceso. Es así como el lenguaje, visto desde el enfoque del autor, cobra gran importancia en la medida que se presenta como aspecto relevante en el proceso de las interrelaciones humanas: «el lenguaje es el medio gracias al cual interactúa la gente» (Halliday, 1982, p. 19). Entonces,

la producción de texto escrito, su resignificación y transformación se producen en la medida en que el lenguaje cumpla con su rol de enlace entre lo subjetivo del alumno y su contexto social en pro del objetivo que es la producción del texto.

Por otro lado, la premisa de entender la importancia del lenguaje escrito y su accionar en el campo educativo lleva a este trabajo hacia una exploración histórica y hacia la observación del modo como surge la escritura en la escuela. Esta retrospectiva de la escritura en la escuela se aborda desde la perspectiva de la investigadora francesa Anne-Marie Chartier, quien, en su libro *Enseñar a leer y escribir* (2004), plantea que

(...) es en la escuela donde los niños de todo el mundo aprenden a leer y escribir hoy en día. Estos aprendizajes básicos están tan profundamente ligados a experiencias escolares de la infancia que resulta difícil separar la entrada a la cultura escrita de los contextos que le dan valor y sentido en las sociedades contemporáneas (p. 15).

Aprender a conocer los procesos que precedieron lo que hoy en día se conoce como proceso escritural posibilita entender que la escritura, como método formador en estudiantes, no surge como una necesidad de fomentar educación en los estudiantes, sino que nace como una estrategia de retención de infantes para que sus madres pudieran desempeñarse de una forma más eficaz en su trabajo. En este sentido, se puede inferir que el proceso de enseñanza de la escritura, como lo plantea Chartier, fue un proceso doloroso y perturbador en sus inicios, ya que no se hacía por el ideario de educación y socialización, sino que lo mediaban otros fines.

En lo relacionado con este artículo, se llega a formular una tesis que adquiere mucho significado y sentido. Según aquella autora, cuando a un estudiante se le dice que lea libros de literatura o de ciencias sociales, entre otros, no se está leyendo, se está estudiando. Si esta idea se plasma en el escenario del enfoque asumido, debe llevar al educando a escribir por gusto, por recreación y placer, no por imposición, ya que, cuando se impone la escritura, se vuelve aburrida y se escribe por cumplir.

En fin, la experiencia debe ser tomada como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en los educandos dentro de la escuela, una herramienta de fortalecimiento en el proceso educativo, una herramienta a partir de la cual se logra que los escolares vean que la escritura puede llegar a ser un acto que, dentro de la formalidad, genera emoción, disfrute y goce en su quehacer académico.

Ahora bien, reflexionar desde un sustento teórico como este implica hacer un recorrido histórico-social de todos aquellos postulados que rigen ese campo llamado *escritura*, además, implica tener conocimientos amplios sobre el lenguaje y las leyes que dan direccionalidad al quehacer educativo; también se debe entender y priorizar el rol significativo que juega el contexto social del educando en la generación de la experiencia. Este cúmulo de conocimientos se deben poner en orden para poder llegar a generar un escrito que sea relevante e interesante en el campo académico.

Es por tal razón que hablar del conocimiento sobre los puntos estratégicos que subyacen a este trabajo permite evocar a dos escritores de nuestra

región que, precisamente, hacen una recopilación de esas directrices que se deben tener en cuenta a la hora de la producción de textos escritos, como lo son el contexto social y el lenguaje.

Desde esta perspectiva, el lenguaje es visto como representación de la relación entre el campo social, la semiótica y la semántica. Hablar de campo social es hacer referencia, necesariamente, al rol que juega lo social en el tema que le atañe a este trabajo. Es así como los escritores María Stella Girón y Marco Antonio Vallejo, en su libro *Producción e interpretación textual* (1992), presentan ideas claras y precisas sobre el proceso en mención: «escribir y leer como procesos de la producción e interpretación del texto son acciones sociales básicas que deben realizar los sujetos sociales en su dinámica de explicar y comprender el mundo» (p. 9).

Como consecuencia, se hace necesario presentar el contexto social como otra herramienta vital inmersa en el proceso de producción de un texto escrito. En este orden de ideas, los anteriores autores esbozan que

la habilidad para manejar una lengua no solo se desarrolla con la adquisición de los sistemas semiótico y semántico, sino que también exige situarse en el contexto de la sociedad comunicativa específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas (p. 13).

La trascendencia de estos autores en este escrito radica en la manera como ellos plantean la idea de que en el mundo real y cotidiano existen diferentes tipos de hechos que, sin guardar relación entre sí, inciden en la configuración que, para el caso de este trabajo investigativo, es el texto escrito. No es otra cosa más que saber y comprender que lo que

a diario se escribe, se narra o se pone en discusión mediante un discurso va precedido de una realidad circundante que debe ser acomodada por el estudiante dependiendo de sus necesidades.

Para configurar lo expuesto hasta el momento, se traen a colación las palabras del profesor Fermín Martos Eliche en su ensayo *La producción de texto* (1990), donde, de forma clara, presenta «la escritura como un proceso interactivo mediante el cual el alumno tiene que poner [en juego] todas sus estructuras mentales» (p. 143).

¿Por qué finalizar con esta frase? Dentro de todo el andamiaje que se ha expuesto en esta propuesta, las palabras antes mencionadas por el autor recogen el ideario de proyecto que se tiene, una propuesta determinada a la consecución y al fortalecimiento de la producción del texto escrito. Todo esto, además, teniendo presente —como ya fue mencionado— unas estrategias enfocadas en configurar, resignificar y transformar, desde la escuela y el contexto social, lo que comúnmente se ha llamado texto escrito.

La construcción del saber es, también, producto de la interacción con el entorno. Un conocimiento social que se basa en las rutinas y en las experiencias compartidas en la escuela y en la comunidad, visto no solo desde su horizonte ideológico, sino también desde las experiencias significativas de la vida diaria que se expresan en los relatos biográficos, en los diarios, en las historias orales, en las historias de vida de los sujetos de la comunidad a la que pertenece la escuela (Sarmiento, 2008, p.22).

Finalmente, la idea de un artículo de investigación que contemple las narrativas de vida como una construcción mediada por la experiencia, el contexto y la cultura es una apuesta por posicionar otras formas de contar lo que pasa en la escuela y por fuera de ella, es una búsqueda por rescatar las maneras de nombrar la realidad y lo que ella implica. Es acercarse a la cotidianidad de las prácticas de vida, para nombrarlas, para darles forma de relato, en últimas, para entenderlas como lo que aquí se presenta como narrativas de vida. En fin, unas narrativas de vida que contemplen en su ser todas las contingencias y subjetividades del estudiante, un sujeto que necesita recocer y reconocerse como actor principal de su contexto sociocultural.

Bibliografía

Ávila, F. (2003). *Cómo se escribe*. Bogotá: Editorial Norma.

Bellés, R. M. (1999). *¿Qué saben las niñas y los niños pequeños de la escritura? ¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*, vol. 1. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, pp. 71-90.

Cassany, D. (1991). *Describir el escribir: como se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

_____. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Girón, M. & Vallejo, M. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jiménez, C. (2005). *Hacia la construcción del concepto de lúdica*. Stuylib.es [sitio web]. <https://studylib.es/doc/242311/hacia-la-construcci%C3%B3n-del-concepto-de-%E2%80%999Cl%C3%BAdica%E2%80%99D>

Larrosa, J. (2006). ¿Y tú qué piensas? *Experiencia y aprendizaje* (18), pp.43-67.

Martos, F. (1990) La producción de texto: un método eficaz para reforzar competencias lingüística. *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación*. pp. 143-148.



Percepción de los residuos sólidos y propuestas de gestión de manejo en ámbitos escolares: caso de estudio y análisis de la Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil del municipio de Peque, occidente de Antioquia

José Ubeimar Arango Arroyave

Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil

Municipio de Peque

juarangoa71@gmail.com

RESUMEN: el presente artículo se basa en el trabajo de grado realizado durante el año 2019 por el docente para optar al título de Ingeniero Ambiental y tiene como finalidad formular e implementar las acciones y propuestas emanadas del *Plan de gestión integral de residuos sólidos* (PGIRS) de la Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil del municipio de Peque. Dentro de dichas acciones está el manejo adecuado de los residuos sólidos generados y producidos en la institución, desde una buena separación en la fuente —en el caso de los residuos de tipo inorgánico— hasta la

elaboración de subproductos —en el caso de los residuos orgánicos—, como la elaboración de compostaje, el cual se puede aplicar al sistema agroforestal, huertos de hortalizas con prácticas de conservación de suelos y espacios de jardinería que posee la institución en sus espacios circundantes y aledaños mediante la estrategia de aprender haciendo y de aprendizaje por proyectos bajo el enfoque de proyectos ambientales escolares (PRAES) y de educación ambiental con miembros de la comunidad educativa entre los que se encuentran estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media técnica, tanto de la jornada diurna como de las jornadas nocturna y sabatina.

PALABRAS CLAVE: Residuos sólidos, Plan, Manejo Integral de Residuos Sólidos (PMIRS), Educación ambiental, Institución educativa, Peque, Occidente de Antioquia.

Introducción

El consumo excesivo y, a veces, poco racional de bienes y servicios proporcionados por la economía y la tecnología hace que se estén produciendo cantidades enormes de residuos sólidos contribuyendo, además, a la contaminación del agua, el aire y el suelo (Suárez, 2000). A esto se suman prácticas inadecuadas de disposición y manejo de los residuos con poca cultura de reciclaje y reutilización, lo cual está ahondando y agudizando, cada vez más, la problemática ambiental tanto a niveles globales como locales. Ante este panorama de inadecuadas prácticas de manejo y disposición de los residuos sólidos, se hace

necesario que las instituciones educativas lideren, diseñen, desarrollen y proyecten programas y acciones de sensibilización y de concientización que aporten gradualmente al mejoramiento de tales procesos. Esto posibilitará que la propuesta pueda ser replicada y socializada en otras instituciones rurales y urbanas del municipio donde dicha problemática presente tintes similares.

El manejo inadecuado de los residuos sólidos se viene presentando en diferentes escalas y niveles tanto en espacios locales como mundiales. Al respecto, es importante señalar que, según Hoornweg & Bhada-Tata (2012), para el año 2025 la generación de residuos sólidos urbanos tenderá a duplicarse, la producción per cápita pasará de 1,2 a 1,42 Kg/habitante. Para el caso de América Latina y El Caribe, Sáenz & Urdaneta (2014), citando a la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2005), reportan que la tasa media per cápita de residuos sólidos urbanos asciende a 0,91 Kg/habitante-día, mientras que Mateus (2014) comenta, basándose en el informe de la Superintendencia de Servicios Públicos Domiciliarios (SSPD) del año 2008 en Colombia, que en el país se generaron aproximadamente 25.079 toneladas diarias de residuos, de las cuales el 90,99% (22.819,2 ton/día) fue dispuesto en rellenos sanitarios o plantas integrales de tratamiento de residuos sólidos, persistiendo la disposición inadecuada del 9,01% restante (2,26 ton/día), representados en 283 botaderos a cielo abierto, 19 enterramientos, 7 quemas y 8 cuerpos de agua.

Para el trabajo que nos ocupa es importante mencionar a Mazo y Marín (2015), quienes reportan una generación mensual de 0.025 ton/usuario

para el municipio de Peque, lo que corresponde a 25 kg/usuario-mes que corresponde a una producción per cápita de residuos en el área urbana de 0,28 Kg/habitante-día y en donde la generación mensual promedio de residuos que llegan al relleno sanitario en esta misma localidad es de aproximadamente 19,02 toneladas de los 23,017 ton/mes que se generan mensualmente.

Es de considerar que, frente a la problemática socio ambiental de los residuos sólidos, se vienen emprendiendo acciones, programas y proyectos para su manejo y disposición desde las instituciones educativas mediante estrategias como los PRAES, enfocadas, en muchos casos, desde una perspectiva de educación ambiental. Es así como, tanto a nivel latinoamericano como nacional, se vienen documentando, diseñando y realizando propuestas a nivel teórico y práctico en este sentido. Entre estas propuestas se encuentran el trabajo de Angulo (2015) en instituciones educativas de México; el de Castro (2013) en Costa Rica y, para el caso de Colombia, el de Agudelo (2016), que referencia y describe los procesos de educación ambiental desarrollados en la Institución Educativa Zaragoza del municipio de Cartago, Valle del Cauca, haciendo énfasis en el manejo de los residuos sólidos.

De manera muy similar a la línea anteriormente descrita, Sánchez (2011) parte del fortalecimiento de la educación ambiental impartida desde la Institución Educativa Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza del Municipio de Sonsón en lo concerniente al adecuado manejo de los residuos sólidos, su correcta separación y su aprovecha-

miento al máximo con el fin de disminuir impactos ambientales desfavorables y de concientizar a los estudiantes sobre la agudeza de esta problemática si no se interviene de manera eficaz.

Cabe mencionar también a Córdoba (2016), quien, apoyado en procesos tecnológicos, implementó un proyecto de aula que contribuye al manejo adecuado de los residuos sólidos tomando una muestra de 40 estudiantes del grado séptimo de la institución educativa Padre Roberto Arroyave Vélez del municipio de San Pedro de los Milagros. Y a Gerena & Góngora (2016), quienes se enfocan en el diseño de un plan de gestión integral de residuos en el Colegio Manuel del Socorro Rodríguez orientado a promover la idea de que la protección del medio ambiente depende de la enseñanza brindada a las nuevas generaciones.

Es por eso que la presente propuesta pretende un manejo ambientalmente adecuado de los residuos sólidos generados y producidos en la Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil del municipio de Peque. Para ello, se parte de acciones y estrategias pedagógicas y educativas articuladas y transversalizadas por el PRAE en las áreas de ciencias naturales, educación ambiental y ética, áreas que se vienen impartiendo en dicha institución de modo que tanto los estudiantes como la comunidad educativa en general se vea involucrada en el proceso.

Área de estudio y características

La Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil se encuentra ubicada en el casco urbano del municipio de Peque, localizado en la subregión occidente del departamento de Antioquia, a 227 km de Medellín. Se encuentra a una altitud de 1.200 msnm. Su temperatura promedio es de 21°C, posee una extensión de 437 kms² y dista a 227 km de la ciudad de Medellín por la vía al mar. Desde esta ciudad y hasta el municipio de Uramita se cuenta con vía pavimentada, pero, desde Uramita, el ingreso al casco urbano de Peque es por vía destapada —tres horas aproximadamente—.

Caracterizado como un municipio de mediana extensión dentro del contexto departamental, 436.6 kms² de la extensión total de Peque corresponden al área rural, y sólo 0.4 al área urbana. Al municipio se le reconoce por su relieve montañoso y por ser uno de los más agrestes del departamento.

El Plan de gestión integral de los residuos sólidos (PGIRS) está dirigido a los estudiantes de la Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil, quienes cursan grados correspondientes a preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y aceleración del aprendizaje y oscilan entre los 5 y los 19 años de edad, mientras que, en el caso de la educación sabatina, el rango oscila entre los 17 y los 70 años. La institución —sede principal— cuenta con 608 estudiantes, incluyendo el estudiantado de la jornada nocturna y sabatina, y 22 docentes vinculados.

Figura 1. Mapa del área de estudio



Fuente: Archivo Instituto Geográfico Agustín Codazzi

Marco metodológico

Fase I: diagnóstico de la problemática

Los problemas ambientales de la Institución Presbítero Rodrigo Lopera Gil y de su entorno asociados con los residuos sólidos fueron identificados y priorizados con base en el árbol de problemas, el cual, de acuerdo con Crespo (2010) y Franco & Marín (2021), consiste en identificar las causas y consecuencias del problema con el fin de pensar posteriormente en posibles soluciones mediante el árbol de objetivos.

También se partió, en esta fase diagnóstica, de lo que saben los miembros de la comunidad educativa sobre separación en la fuente mediante la ubicación, en puntos ecológicos, de diferentes tipos de residuos sólidos para ver si son depositados correctamente y, al mismo tiempo, se les aplicó una encuesta de tipo perceptivo (ver anexo 1) sobre el

mundo de los residuos sólidos en la institución educativa; para esto, se tomó como espacio muestral a 65 estudiantes entre los que se encuentran estudiantes desde el grado sexto hasta el grado once, incluyendo además estudiantes de la jornada nocturna y del sabatino mediante la modalidad CLEI del total de los miembros de la comunidad educativa de acuerdo con los siguientes parámetros de tipo estadísticos propuestos por Aguilar (2005), Agudelo (2016) y Ballesteros (2016), trabajos en los que se parte de la siguiente expresión: $m = N \frac{Z^2 p q}{d^2 (N-1) + Z^2 p q}$, en la cual: p = Proporción aproximada del fenómeno en estudio en la población de referencia, q = Proporción de la población de referencia que no presenta el fenómeno en estudio ($1-p$). La suma de la p y la q siempre debe dar 1. Por ejemplo, si $p = 0.8$ $q = 0.2$, N = Tamaño de la población, Z = Valor de Z crítico, calculado en las tablas del área de la curva normal. Llamado también nivel de confianza.

$$n = 608(1,96)^2(0,05)(0,95) / (0,05)^2(608-1) + (1,96)^2(0,05)(0,95) \quad n = 110,94 / 1,51 + 0,18 \quad n = 65,26 \quad n = 65$$

Fase II: caracterización y cuantificación de los residuos sólidos generados

En esta parte se pesaron inicialmente los residuos sólidos orgánicos e inorgánicos durante cuatro semanas —de lunes a viernes— para hacerse una idea aproximada del tipo de residuos generados y la cantidad, mediante el uso de una pesa tipo romana cuyos datos se registraron en las tablas 2 y 3, cuantificándolos luego mediante la expresión: $PCRS = 1/5 * Pw / NH$, donde: Pw : Peso de residuos

sólidos generado cada día en Kg —para nuestro caso se tomará 5 días, ya que la institución cuenta con jornada diurna de lunes a viernes—, PCRS: Producción Per cápita de Residuos Sólidos en Kg/hab/día, NH: Número de habitantes.

Para la caracterización y clasificación de los residuos sólidos se realizaron visitas y observaciones durante dos semanas a la tienda y restaurante escolar, así como a los salones, sala de profesores y oficinas de la rectoría, coordinación, secretaría académica, aula de apoyo escolar y tres puntos de separación en la fuente que se ubicaron en algunos de los espacios que hacen parte del perímetro de la institución.

Resultados y discusión

Diagnóstico y reconocimiento de la problemática

Los residuos sólidos visualizados en las figuras 2 y 3 fueron pesados y arrojaron los datos que se observan en las tablas 2, 3 y 4.

Figura 2. Pesaje residuos sólidos inorgánicos



Figura 3. Pesaje residuos sólidos orgánicos



Tabla 2. Pesaje promedio de cáscaras de hortalizas y tubérculos (Kg) en la I.E. Presbítero Rodrigo Lopera Gil registrado para cuatro semanas, del 21 de enero al 21 de febrero de 2019

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Total/ semana
18,50	19,00	17,60	20,00	21,00	96,10

Fuente. Elaboración Propia.

Peso Promedio/día= $(18,50 + 19,00 + 17,60 + 20 + 21) \text{ Kg} / 5 = 19,22 \text{ Kg}$

Tabla 3. Pesaje promedio de residuos de comida (kg) en la I.E. Presbítero Rodrigo Lopera Gil registrado para cuatro semanas, del 21 de enero al 21 de febrero de 2019

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Total/ semana
6.20	6,50	7,00	6,00	7,20	32,90

Fuente. Elaboración Propia.

Peso Promedio/día= $(6,20 + 6,50 + 7,00 + 6,00 + 7,20) \text{ Kg} / 5 = 6,58 \text{ Kg}$

Tabla 4. Pesaje de residuos inorgánicos (Kg) en la I.E. Presbítero Rodrigo Lopera Gil registrado para cuatro semanas, del 21 de enero al 21 de febrero de 2019

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Total/ semana
2,5	3,6	3	3,5	4	16,60

Fuente. Elaboración Propia.

Peso Promedio/día= $(2,5 + 3,6 + 3 + 3,5 + 4,0)$
 $\text{Kg} / 5 = 3,32 \text{ Kg}$

Número de estudiantes año 2019 según SIMAT
 (Sistema de Matricula Institucional) 608 $\text{PCRS} = 1/5 * P_w / \text{NH}$
 $\text{PCRS} = 1/5 * (25,80 + 3,32) \text{Kg} / 608$
 $\text{ha} = 0,0095 \text{Kg/ha/día}$

Si bien no es posible hacer comparaciones con otras instituciones educativas debido a que se carece de datos al respecto en las diferentes fuentes consultadas y referenciadas para el presente trabajo, es importante mencionar que, sin embargo, el punto de comparación más próximo está precisamente a nivel municipal, en relación con el cual Mazo & Marín (2015) reportan una producción per cápita de residuos en el área urbana de Peque de 0,28 Kg/habitante-día. Este valor es mucho más alto que el reportado acá y se refleja debido a que la población de la institución educativa es prácticamente de un 15% con respecto a la del casco urbano. También es de señalar, a otra escala, que la generación per cápita presentada está por debajo del promedio para América Latina y El Caribe que, en palabras de Sáenz & Urdaneta (2014) citando a OPS (2005), asciende a 0,91 Kg/habitante-día.

A la población seleccionada de acuerdo con los cálculos anteriormente mostrados se les entregó una serie de residuos sólidos que se producen en la institución educativa, residuos que la población seleccionada debía depositar en uno de los puntos ecológicos ubicados dentro del espacio físico de la institución. El resultado mostró que, de los 65 participantes, 24 lo hicieron de manera correcta correspondiendo a un 37%, y 41, no, lo que corresponde a un 63%. Lo anterior se muestra en la figura 6.

Algunas de las razones expuestas por los estudiantes que no supieron hacer bien el ejercicio tienen que ver con que no se fijaron en leer bien los rótulos de cada uno de los recipientes, además de que algunos residuos les generaron confusión con respecto a si debían ser clasificados como plástico o como residuos de cocina, esto se presentó, sobre todo, con los empaques de alimentos. En ejercicios posteriores, el porcentaje de quienes supieron hacerlos correctamente aumentó hasta niveles de un 70%.

Este ejercicio fue complementado con una encuesta que se les aplicó a los mismos estudiantes seleccionados, encuesta que se presenta como anexo al final de este documento y que se basa en doce preguntas cuyos resultados, uno por uno, se presentan a continuación.

Frente a la pregunta 1 —¿sabe lo que es un residuo sólido?— 43 estudiantes respondieron afirmativamente, lo que corresponde a un 66%, y 22 estudiantes respondieron negativamente, lo que corresponde a un 34%; esto contrasta con que, a pesar de que más de la mitad de los estudiantes

creen saber lo que es un residuo sólido, un poco más de la mitad los separa bien.

Con respecto a la pregunta 2 —¿para usted cuál de los siguientes aspectos debe ser prioritario en los procesos de manejo de los residuos sólidos en la institución educativa?—, de los 65 encuestados, 32 respondieron que la separación adecuada de los residuos sólidos es el aspecto prioritario en la institución, lo que corresponde a un 49 % de los encuestados y significa que, prácticamente, la mitad de los estudiantes ven esto como la mayor prioridad; a esta mitad le siguen 19 estudiantes que respondieron que no arrojar basuras es el aspecto prioritario, lo que representan el 29% de los encuestados.

Frente a la pregunta 3 —¿cree usted que la principal responsabilidad con los residuos sólidos recae en...?—, 27 de los 65 encuestados respondieron que la principal responsabilidad recae en las estudiantes mismas, lo que corresponde a un 42%, seguidas de 19 estudiantes, quienes respondieron que la responsabilidad recae en todos los anteriores —las corporaciones ambientales y otras entidades del estado, la sociedad, cada uno de nosotros—. Con respecto a la responsabilidad de la sociedad y de las entidades del Estado, la primera obtuvo un mayor peso porcentual, un 18% frente al 11% que obtuvo las segundas. Lo anterior muestra que las estudiantes entrevistadas —estudiantes de la institución educativa— consideran que la responsabilidad recae principalmente en cada una de las estudiantes y, en sí, en la sociedad, esto pone de manifiesto que las soluciones al problema de las problemáticas en el manejo de los residuos sólidos

pasa por un análisis y una reflexión más que por una solución meramente técnica y tecnológica.

Figura 4. Valoración aspectos prioritarios en el manejo de los residuos sólidos

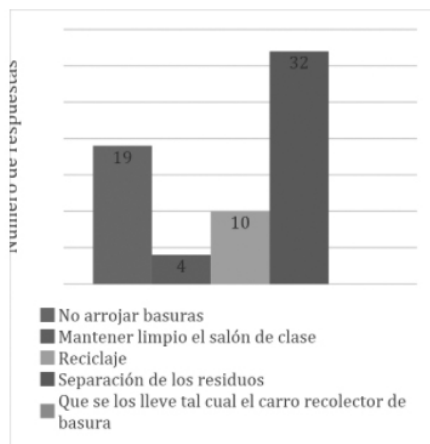
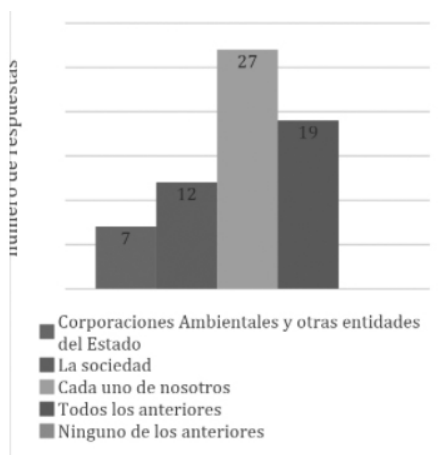


Figura 5. Percepción de la comunidad Estudiantil con respecto a quien recae la responsabilidad frente a los residuos sólidos



En lo referente a la pregunta 4 —usted, frente a los residuos sólidos, ¿cómo actúa?—, el 63% de los encuestados, representado en 42 estudiantes, manifiestan depositar los residuos sólidos en el primer recipiente que vean a simple vista, mientras que el 35%, representado por 23 encuestados, dicen que lo hacen en recipientes previamente señalados, esto, por lo demás, no garantiza que lo hagan bien, tal como se muestra en las figuras 6 y 7.

Figura 6. Actuación frente a los residuos sólidos

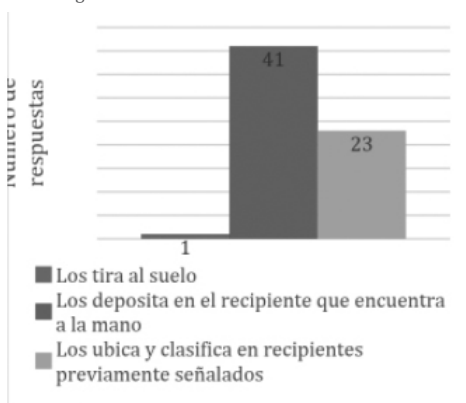
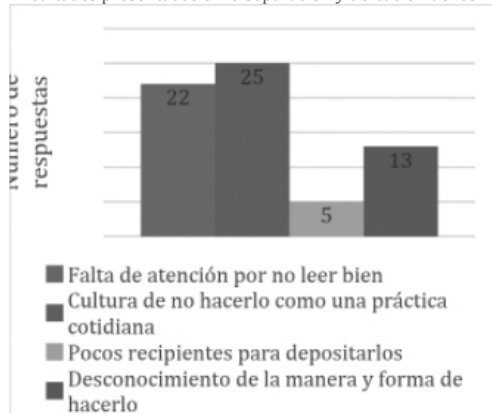


Figura 7. Dificultades presentadas en la separación y ubicación de los residuos sólidos



En lo concerniente a la pregunta 5 —¿por qué cree que se dificulta la ubicación y clasificación correcta de los residuos sólidos?—, las respuestas se inclinan en porcentajes similares hacia aspectos culturales; por un lado, el 38% de los encuestados respondió que la dificultad de las personas para ubicar y clasificar correctamente los residuos sólidos es consecuencia de que esta práctica no se incorpora en la vida diaria; por otro lado, el 34% respondió que dicha dificultad es consecuencia de no leer bien las indicaciones y rótulos de los recipientes de separación. Esto pone de nuevo sobre la mesa la discusión de que los problemas ambientales y, concretamente, los concernientes a los residuos sólidos, traspasan la frontera de lo meramente tecnológico.

Frente a la pregunta 6 —¿cuál es su grado de responsabilidad frente a los residuos sólidos?—, se encontró que el 51% de los encuestados, que corresponde a 33 estudiantes, concordaron y expresaron tener un grado de responsabilidad mediano con el manejo de los residuos sólidos, mientras que un 28%, representado por 18 estudiantes, dice sentirse muy responsable con dicho manejo, lo cual es muy similar porcentualmente con las 14 estudiantes que manifiestan sentirse poco responsables.

En lo que concierne a la pregunta 7 —¿separa y dispone adecuadamente los residuos sólidos en la institución educativa?—, se encontró que 24 estudiantes, número equivalente al 39% de los encuestados, afirmó que siempre separa y dispone adecuadamente los residuos sólidos en la institución, seguidos de 17 estudiantes, número que represen-

ta el 28% de los encuestados, que afirman hacerlo casi siempre. Por supuesto, la idea es que, después de algunas capacitaciones y talleres con la comunidad estudiantil, el porcentaje de los estudiantes que siempre separan y disponen bien los residuos sólidos en la institución aumente.

Figura 8. Grado de responsabilidad con respecto al manejo de los residuos sólidos

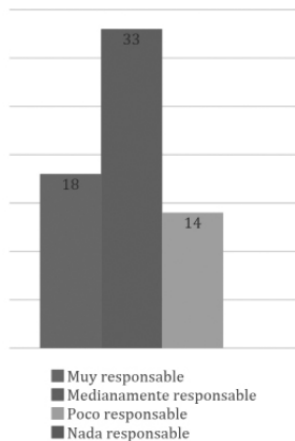
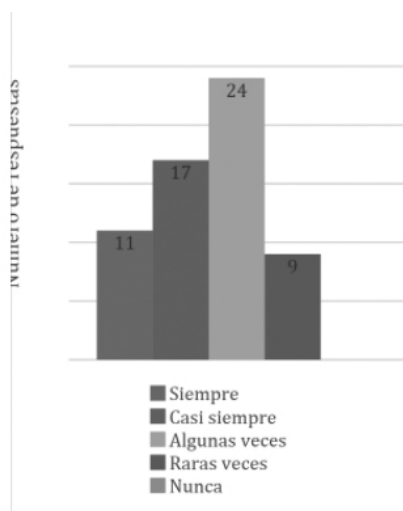


Figura 9. Número de estudiantes encuestados que separa y dispone adecuadamente los residuos sólidos



Y en lo concerniente a las preguntas de la 8 a la 12, estos datos son muy similares y complementarios a los reportados con respecto a los resultados obtenidos en los ejercicios de clasificación y separación en la fuente, pues el saber teóricamente algo no hace que se haga bien en la práctica.

Tabla 5. Resumen de las respuestas de carácter afirmativo o negativo a las preguntas de la 8 a la 12 frente a aspectos perceptivos sobre el mundo de los residuos sólidos en la I.E. Presbítero Rodrigo Lopera Gil

Pregunta	No. de respuestas afirmativas (Si)	Porcentaje (%)	No. de respuestas negativas (No)	Porcentaje (%)
¿Sabe lo que es un residuo sólido?	43	66	22	34
¿Sabe qué significa separar en la fuente?	28	43	37	57
¿Sabe qué es el reciclaje?	60	92	5	8
¿Conoce grupos dedicados al reciclaje en el municipio?	60	92	5	8
¿La institución tiene lugares para la disposición final de los residuos sólidos?	33	51	32	49

Categorización y características de los residuos sólidos generados y producidos en la Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil

Los residuos sólidos que a continuación se presentan hacen parte de las observaciones y toma de datos de campo los cuales se muestran en la figura 9 y fueron clasificados de acuerdo a metodologías como la propuesta por RECYTRANS y el decreto 1317 de 2002.

De lo descrito en la tabla de la página 52, puede decirse que los residuos sólidos producidos y generados en la institución educativa no revisten de peligrosidad de acuerdo con la clasificación para este tipo de residuos; nótese, además, que las principales fuentes donde estos se generan corresponden a los espacios de la tienda y del restaurante escolar.

Acciones, estrategias y propuestas de manejo de los residuos sólidos en la Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil

Ubicación de puntos ecológicos

Los puntos ecológicos se vienen implementando en algunos lugares clave de la institución, incluyendo parte de su perímetro urbano, y en los respectivos salones; todo esto, con el fin de ir adquiriendo una mayor cultura en la disposición, clasificación y separación en la fuente de los residuos sólidos producidos; al respecto, se está viendo un impacto positivo y de apropiación en la comunidad educativa, sobre todo, en los estudiantes.

Figura 10. Identificación de puntos ecológicos



Tabla 6. Clasificación y tipo de residuos generados y producidos en la I.E Presbítero Rodrigo Lopera Gil

Tipo de residuo	Según su biodegradabilidad	De acuerdo con su uso	Según su origen
Residuos de cocina (sobrantes de comida y cáscaras)	Orgánico	Aprovechable	Domiciliarios
Servilletas	Inorgánico	No aprovechable	Domiciliarios
Pitillos	Inorgánico	Aprovechable	Domiciliarios
Vasos desechables	Inorgánico	Aprovechable	Domiciliarios
Envases de plástico	Inorgánico	Aprovechable	Domiciliarios
Envases de vidrio	Inorgánico	Aprovechable	Domiciliarios
Envolturas de alimentos	Inorgánico	No aprovechable	Domiciliarios
Residuos de alimentos procesados	Orgánico	Aprovechable	Domiciliarios
Tapas de envases de plásticos y de vidrio	Inorgánico	Aprovechable	Domiciliarios
Bolsas plásticas	Inorgánico	Aprovechable	Domiciliarios
Cartón	Inorgánico	Aprovechable	Domiciliarios
Goma de chicle	Inorgánico	No aprovechable	Domiciliarios
Papel de cuaderno	Inorgánico	Aprovechable	Domiciliarios
Residuos de lápices y colores	Inorgánico	No aprovechable	Domiciliarios
Papel craft	Inorgánico	Aprovechable	Domiciliarios
Papel periódico	Inorgánico	Aprovechable	Domiciliarios
Papel higiénico	Inorgánico	No aprovechable	Domiciliarios
Toallas sanitarias	Inorgánico	No aprovechable	Domiciliarios
Papel bond	Inorgánico	Aprovechable	Domiciliarios

Fuente. Elaboración propia tomando como base la clasificación general de los residuos sólidos de RECYTRANS y del Decreto 1317 de 2002.

Según su peligrosidad	Fuente donde se genera	De acuerdo con el punto de separación
No peligroso	Restaurante escolar	Bioresiduo
No peligroso	Tienda escolar	Ordinarios
No peligroso	Tienda escolar	Ordinario
No peligroso	Tienda escolar	Plástico
No peligroso	Tienda escolar y restaurante escolar	Plástico
No peligroso	Tienda escolar	Vidrio
No peligroso	Tienda escolar	Ordinarios
No peligroso	Restaurante escolar y tienda escolar	Bioresiduos
No peligroso	Tienda escolar y restaurante escolar	Tapas
No peligroso	Tienda escolar y restaurante escolar	Plástico
No peligroso	Tienda escolar y restaurante escolar	Cartón
No peligroso	Tienda escolar y salón de clase	Ordinarios
No peligroso	Salones de clase	Papel
No peligroso	Salones de clase	Ordinarios
No peligroso	Sala de profesores	Papel
No peligroso		Ordinarios
No peligroso	Baños de hombres y mujeres, incluye baño de docentes hombres	Ordinarios
No peligroso	Baños de mujeres y baño de docentes mujeres	Ordinarios
No peligroso	Secretaría Académica, Coordinación Académica y Rectoría	Papel

Figura 11. Elaboración de compost



Ubicación sitio de material reciclable

Se cuenta con un espacio adecuado que se viene destinando para almacenar material reciclable proveniente de los diferentes puntos de separación. Dicho material es llevado allí cada dos veces por semana por parte del grupo de mujeres recicladoras del municipio. Las tapas plásticas recolectadas, por su parte, se entregan a la fundación de niños con cáncer.

Figura 12. Material reciclado llevado por el grupo de mujeres recicladoras



Figura 13. Reciclaje de tapas con fines de elaboración de artesanías y canastas



Manejo de los residuos sólidos orgánicos e inorgánicos producidos

Para el manejo de los residuos sólidos orgánicos producidos y generados en la institución educativa por el programa de Restaurante Escolar se proponen tres acciones que se vienen implementando y contemplan: una parte que se usará para la alimentación de porcinos y aves de corral a nivel de los sobrados de comida que resultan después de la jornada escolar y que se recogerán en canecas y serán llevados por un grupo de padres de familia; otra parte que será usada por el grupo de bienestar animal de la institución que va a ser liderado por uno de los docentes que conforma este proyecto; y, por último, otra parte que corresponde a residuos de frutas y hortalizas que vienen siendo compostados encontrando un desarrollo a nivel de humus a los dos meses y medio bajo condiciones ecoclimáticas de bosque seco tropical, que es donde se localiza la institución educativa, proceso este último que se encuentra a cargo de estudiantes de la Media Técnica en Producción Agrícola en articulación con los PRAE para los proyectos de agricultura orgánica y embellecimiento de jardineras y zonas verdes a manera de abonamiento y sustrato.

Figura 14. Proyectos de agricultura orgánica con base en material compostado



Figura 15. Proyectos de embellecimiento paisajístico y de reciclaje con materiales reciclables y de compostación



Figura 16. Recolección de residuos orgánicos provenientes del restaurante escolar



Figura 17. Transporte de residuos orgánicos con fines de alimentación de porcinos y aves de corral



Campaña del salón más limpio

Los estudiantes vienen elaborando algunos recipientes con material reciclado a manera de puntos ecológicos donde depositan y clasifican los diferentes residuos producidos durante su estadía dentro del salón; los residuos que son reciclables van para el sitio de material reciclable y los demás para canecas que son llevadas luego por el carro recolector que pasa por las instalaciones de la institución los martes y los viernes. Cada semana, los docentes que pasan por los diferentes grados evalúan con una R si ven el salón regular, con una B si lo ven bien y con una M si lo ven mal con respecto a la presencia y la recolección adecuada de los residuos sólidos.

Figura 18. Recipientes elaborados para la campaña del salón más limpio



Jornadas de limpieza de la institución y sus alrededores

Una vez por mes se viene institucionalizando una jornada de recolección de residuos sólidos en los alrededores de la institución, incluyendo la microcuenca El Caliche, que pasa cerca. En esta jornada de «limpiatón» participan estudiantes de diferentes grados; gracias a esta labor se recolectan, en promedio, 5 bultos, los cuales pesan aproximadamente 12 kg.

Figura 19. Jornada de limpieza y recolección de residuos sólidos en los alrededores de la institución educativa



Espacios de capacitación y formación en manejo de residuos sólidos y reciclaje

Las capacitaciones en manejo de residuos sólidos son de tipo teórico-práctico. En ellas se aprende sobre el mundo de los residuos sólidos y cómo manejarlos y se vienen dando con cada uno de los

grados de manera mensual con el apoyo del equipo municipal de los PGIRS de la empresa SOCYA; además, dentro de las áreas de Artística y Ciencias Naturales los docentes vienen realizando acciones con los estudiantes a manera de talleres encaminados a la elaboración de canastas, materas, ladrillos ecológicos y papel para estatuillas y máscaras.

Figura 20. Capacitación sobre separación y manejo de residuos sólidos en puntos ecológicos



Figura 21. Capacitación sobre separación y manejo de residuos sólidos en puntos ecológicos



Figura 22. Elaboración y obtención de objetos, utensilios y materiales a partir de material reciclable



Figura 23. Elaboración y obtención de objetos, utensilios y materiales a partir de material reciclable



Conclusiones

La fase diagnóstica de la formulación del PGIRS propuesto para la Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil posibilita conocer de manera perceptiva y pre estructurada una serie de conceptualizaciones previas que gravitan y circundan el mundo de los residuos sólidos y lo que puede llegar a ser su manejo en un contexto educativo que lleve paulatinamente a consolidar procesos de apropiación, praxis, enseñanza y aprendizaje, sirviendo, además, como punto de referencia y puente dentro de una propuesta más macro como lo es la educación ambiental y los PRAES.

Con este proyecto no solo se sensibiliza e involucra a los estudiantes, sino a toda la comunidad educativa y a otros actores tanto institucionales como personales del municipio; un ejemplo de ello es que se facilitará la disposición final de los residuos sólidos para la empresa de aseo y servicios públicos municipal y, en el caso del material reciclable, para el grupo de mujeres recicladoras.

La formulación y puesta en marcha del PGIRS en la Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil parte y se sustenta en el PRAE formulado durante el año 2017, en donde se visualizó como principal problemática el inadecuado manejo de los residuos sólidos.

La formulación y aplicación del PGIRS propuesto para la Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil se convierte en la posibilidad de alcanzar una mirada integral y transversal de los residuos sólidos, los cuales deben de ser vistos por la comunidad educativa no como un problema, sino

como una oportunidad de conversación y diálogo entre diferentes áreas del conocimiento impartidas en la institución como las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales, la Ética y el Emprendimiento.

Recomendaciones

Hay que tratar, en lo posible, de que los procesos y problemáticas con los residuos sólidos sean motivo de análisis, experimentación, estudio y comprensión desde las áreas de Química, Física y Biología, de modo que se potencialice su manejo hacia propuestas y proyectos de emprendimiento.

Se hace necesario e importante divulgar este tipo de procesos, acciones, estrategias y propuestas relacionadas con el manejo de los residuos sólidos en espacios como las carteleras escolares, el periódico institucional, la Junta Municipal de Educación (JUME) y el blog y/o de la institución.

Agradecimientos

A la institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil del municipio de Peque por la posibilidad de realizar este trabajo en algunos de sus espacios escolares y educativos, especialmente a los rectores Tobías de los Milagros Arboleda Jaramillo y Argenis Higuita Jiménez, así como a la profesora Fanny Burbano y al profesor Carlos Mario Duque Chaves, quienes me orientaron en este proceso. También hago extensivo estos agradecimientos a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD en cabeza de la Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente (ECAMPA) y, en ella,

a cada uno de los docentes que hicieron parte de mi proceso de formación.

Bibliografía

Aguilar, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Red de revistas científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal* 11(1-2), pp. 333 - 338.

Agudelo, O. (2016). Propuesta para el fortalecimiento de los procesos de gestión y educación ambiental en torno al manejo de los residuos sólidos orgánicos y ordinarios generados en la Institución Educativa Zaragoza, sede principal, del municipio de Cartago, Valle Del Cauca [tesis de grado]. Universidad Tecnológica de Pereira-Facultad de Ciencias Ambientales.

Angulo, J. P. (2016). Promoción de acciones domésticas en pro del ambiente en la Escuela Primaria Donaciano Niastas de Colima, México. *Biocenosis* 30(1-2), pp. 1-6.

Ballesteros, V. H. (2016). Estudio de factibilidad para la creación de una empresa dedicada a ofrecer los servicios de lavado y mantenimiento básico automovilísticos a domicilio [tesis de grado]. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. [Http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/6686/1/T-UCSG-PRE-ECO-GES-294.pdf](http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/6686/1/T-UCSG-PRE-ECO-GES-294.pdf)

Castro, M. J. (2015). Recuperación de residuos reciclables del Colegio Calasanz: un ejemplo de educación ambiental. 29(1-2), pp. 42-48.

Córdoba, D (2016). Proyecto de aula que contribuya a la intervención de la problemática ambiental en el manejo de residuos sólidos mediada por procesos tecnológicos en el grado 7 de la I. E. Padre Roberto Arroyave Vélez [tesis Maestría]. Universidad Nacional de Colombia.

Franco, J. D. & Marín, K. (2021). Planes de manejo integral de residuos sólidos (PMIRS) formulados en instituciones educativas del departamento de Antioquia entre los años 2010 y el 2020 [tesis de grado]. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/20210/7/FrancoJuan_Mar%C3%ADnKatherine_2021_PMIRSInstitucionesAntioquia.pdf

Gerena, M. & Góngora, J. (2016). Plan de gestión integral de residuos para el Colegio Manuel del Socorro Rodríguez [tesis de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hoornweg, D. & Bhada-Tata, P. (2012). What a waste: una revisión global de la gestión de residuos sólidos. *Serie de desarrollo urbano no. 15*. Washington: Banco Mundial.

Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil (2016). Proyecto Educativo Institucional (PEI).

OPS-Organización Panamericana de la Salud (2005). *Informe de la evaluación regional de los servicios de manejo de residuos sólidos municipales en América Latina y el Caribe*. Washington, DC.

Mateus, N. (2014). Evaluación del proceso de gestión de recursos destinados en 2011 para municipios de Santander que no cuentan con tecnologías de disposición final de residuos [tesis de grado]. Universidad de Santander Udes. <https://repositorio.udes.edu.co/bitstream/001/2868/1/Evaluaci%C3%B3n%20del%20proceso%20de%20gesti%C3%B3n%20de%20recursos%20destinados%20en%202011%20para%20municipios%20de%20Santander%20que%20no%20cuentan%20con%20tecnolog%C3%A1das%20de%20disposici%C3%B3n%20final%20de%20residuos.pdf>

Mazo, A. & Marín, E. (2015). *Plan De Gestión Integral de Residuos Sólidos en el Municipio de Peque*.

Suárez, C. (2000). Problemática y gestión de residuos sólidos peligrosos en Colombia. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales* 1(15), pp. 41-52.

Anexo 1

Encuesta perceptiva sobre el universo de los residuos sólidos en la Institución Educativa Presbítero Rodrigo Lopera Gil

¿Sabe lo que es un residuo sólido?

- A. Sí
- B. No

¿Para usted cuál de los siguientes aspectos debe ser prioritario en los procesos de manejo de los residuos sólidos en la institución educativa?

- A. No arrojar basuras
- B. Mantener limpio el salón de clase
- C. Reciclaje
- D. Separar los residuos
- E. Que se los lleve tal cual el carro de la basura

Cree usted que la principal responsabilidad con los residuos sólidos recae en:

- A. Las corporaciones ambientales y otras entidades del estado
- B. La sociedad
- C. Cada uno de nosotros
- D. En todos los anteriores
- E. En ninguno de los anteriores

Usted, frente a los residuos sólidos, ¿cómo actúa?

- A. Los tira al suelo
- B. Los deposita en el recipiente que encuentra a la mano
- C. Los ubica y clasifica en recipientes previamente señalados

¿Por qué cree que se dificulta la ubicación y clasificación correcta de los residuos sólidos?

- A. Falta de atención por no leer bien
- B. Cultura de no hacerlo como una práctica cotidiana
- C. Pocos recipientes para depositarlos
- D. Desconocimiento de la manera y forma de hacerlo

¿Cuál es su grado de responsabilidad frente a los residuos sólidos?

- A. Muy responsable
- B. Medianamente responsable
- C. Poco responsable
- D. Nada responsable

¿Separa y dispone adecuadamente los residuos sólidos en la institución educativa?

- A. Siempre
- B. Casi siempre
- C. Algunas veces
- D. Raras veces
- E. Nunca

¿Sabe qué significa separar en la fuente?

- A. Sí
- B. No

¿Sabe qué es el reciclaje?

- A. Sí
- B. No

¿Aplica el reciclaje?

- A. Sí
- B. No

¿Conoce grupos dedicados al reciclaje en el municipio?

- A. Sí
- B. No

¿La institución tiene lugares para la disposición final de los residuos sólidos?

- A. Sí
- B. No
- C. No sabe



«¿Y eso para qué nos sirve en la vida?»: a propósito de la praxiología y utilidad de la enseñanza de la filosofía

José Reinel Ruiz Chaverra

Institución Educativa San Fernando

Municipio de Amagá

profejosereinel@gmail.com

RESUMEN: en este artículo se presenta una propuesta para hacer más práctico y eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en los niveles básico y medio del sistema educativo colombiano. Para comenzar, se ofrecen algunos argumentos a favor de la importancia de una formación filosófica de calidad, tanto para los estudiantes como para los docentes a cargo del área. A continuación, se hace un recuento de las principales formas de enseñanza-aprendizaje que se han practicado en Colombia hasta el momento, señalando sus límites y alcances; y, por último, se expone la propuesta de enseñanza-aprendizaje práctico de la filosofía.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza-aprendizaje práctico de la filosofía, Sistema educativo, Instituciones educativas, Colombia.

Introducción

La enseñanza de la filosofía ha estado desde los inicios de su historia en debate, sin embargo, hoy más que nunca, parece que su función o utilidad como área de formación en los escenarios educativos, especialmente de formación básica y media, tiende a debilitarse paulatina y sustancialmente, incluso en algunos países ha desaparecido como área esencial en la formación inicial.

Esta es una propuesta que plantea darle mayor funcionalidad y sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, especialmente en el ámbito colombiano. Inicialmente se presentan algunas de las razones o tópicos por los cuales el área de filosofía aún es importante y, además, vigente para el sistema educativo; solo unas cuantas —quizás ni siquiera las más trascendentales—, dado que tales razones no solo son múltiples, sino también diversas y, de acuerdo con la especialidad, el área de formación o el gusto del lector, van a predominar unas sobre otras.

Luego se plantean algunas formas como se ha enseñado el área de filosofía, especialmente en Colombia, apartado elaborado tanto con base en la formación y experiencia del autor como en su proyecto investigativo de doctorado. Por último, de forma sucinta se presenta una propuesta para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y potencialidades del área, una propuesta de carácter práctico, sin que por ello se le reste valor al contenido teórico e histórico que ha caracterizado la enseñanza de la filosofía en su devenir pedagógico.

Importancia de la filosofía

En la actualidad se escucha al estudiante, con mayor vigor y constancia, interrogarse por la utilidad que tienen en la vida los conocimientos que recibe en la formación básica y media. Unos lo hacen porque no encuentran relación con la profesión u oficio que desean desempeñar laboralmente, otros, porque aún no tienen idea sobre su proyecto de vida; sin embargo, los estudiantes suelen rechazar algunas áreas de la formación básica, entre ellas, la filosofía.

Esto sucede, en parte, porque aún se conserva un poco el ideal tradicional de las carreras o profesiones que ofrecen reputación, estatus social y éxito económico, tales como el derecho, la medicina, las ingenierías, entre otras, donde la filosofía no ha estado. Recientemente han surgido otras profesiones pertenecientes o cercanas al mundo de la tecnología que también han tenido acogida por parte de los estudiantes, en las cuales el estudio y la relación con la filosofía parece aún más lejano. Por lo tanto, el estudio de la filosofía no ha sido, ni una profesión de reconocimiento en el campo laboral, ni un campo laboral atractivo para la población en formación.

Los maestros de filosofía del presente, como casi todos los de la formación básica y media, en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, necesitan no solo convencer al estudiante de la importancia del área, también demostrar que lo es. En el caso de la filosofía, aunque parezca paradójico o contradictorio, no es un cometido difícil de lograr, las razones además de múltiples son diver-

sas. Entre ellas, puede mostrar a la filosofía como la madre de las ciencias, es decir, cualquiera que sea el área que se quiera estudiar y desempeñar, seguramente la filosofía va a tener presencia en su fundamentación teórico-conceptual, razón por la cual, la mayoría de pregrados y posgrados incluyen formación filosófica.

En este orden de ideas, es posible que el estudiante, desde su formación básica y media, logre formarse una concepción apreciable de la trascendencia que continúa teniendo la filosofía, especialmente en la comprensión del área de formación a la que aspira. En segunda instancia, es factible demostrar las ventajas que otorga a la persona en formación la reflexión filosófica, la capacidad de comprensión, análisis, crítica y proposición, entre otras, que logra quien se interesa por el estudio de la filosofía. Con estos aportes bien estructurados y comprendidos, el estudiante es consciente de las posibilidades que dicho estudio le ofrece en el campo profesional y personal.

De algún modo, ya se plantearon algunas razones por las cuales es posible y necesario enseñar filosofía, siendo preciso decir que aún hay mucho más por decir y sostener al respecto. Y no solo frente al interrogante ¿por qué enseñar filosofía?; hay otros dos muy cercanos que urgen respuesta en reflexiones de este tipo, tales como: ¿cómo enseñar filosofía? y ¿qué enseñar en filosofía?

Es preciso e imprescindible analizar estos tres interrogantes al momento de hablar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, al menos, si se quiere plantear o pensar la cuestión en términos generales.

Partiendo de la idea de que las clases de filosofía en las instituciones de educación básica y media no pretenden que los estudiantes sean filósofos, es suficiente la formación que permita realizar reflexiones filosóficas. Desde las pautas que ofrece el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la filosofía, es posible identificar una postura práctica, aunque de una forma tímida, dado que no es clara en el sentido praxeológico, simplemente, se reduce al hecho de la enunciación y proposición, especialmente desde el pensamiento kantiano, una filosofía criticista por excelencia.

Por *reflexiones filosóficas* se entiende aquí la habilidad de pensar filosóficamente a partir de los instrumentos teórico-prácticos propios del área de la filosofía. En términos kantianos (Kant, [1784] 1986), es el desarrollo de la autonomía, el logro del pensamiento por sí mismo, más concretamente, la Ilustración, solo como aspiración lejos de ser el objetivo último. Es la concepción de sujetos con criterio propio para pensar, no dependientes de autoridades o guías que piensen o decidan por ellos, ya sea en escenarios religiosos, políticos, económicos o de cualquier otro tipo; una concepción de sujetos en la cual cada persona debe ser capaz de decidir bajo su propio riesgo y responsabilidad, aunque el hecho de pensar signifique un sacrificio y un esfuerzo que muchas personas decidan ahorrarse.

De ahí que los contenidos del área de filosofía deban plantearse como filosóficos, en tanto prácticos, es decir, no puede existir algo más filosófico que la enseñanza misma de la filosofía, dado que su exquisitez radica no tanto en la teorización como sí

en la practicidad o utilidad, además de cierto encanto pragmático, especialmente en la sociedad y en el espacio académico del momento. Razones, entre otras, por las que ha estado desapareciendo de algunos escenarios educativos. El maestro de filosofía, además de pedagogo, debe ser un filósofo en su quehacer; poseer la capacidad de llevar la historia y la teoría a los escenarios escolares con visión y extensión práctica y útil.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional ha planteado en sus documentos orientadores algunas pautas para el desarrollo de la enseñanza de la filosofía, aunque no son muy representativas ni puntuales, sino más bien generales, la Ley General de Educación, o Ley 115, es uno de esos documentos; el otro es el Documento 14, en estos, se definen la filosofía como una de las áreas obligatorias en las mallas curriculares de las instituciones de educación básica y media del país. Esta área, pues, debe adecuarse a las necesidades y contextos de las mismas, así como a los proyectos, planes y estrategias con fines de la prestación del servicio educativo; desde estas, se sustenta la importancia normativa para la enseñanza de la filosofía en el país.

La Ley General de Educación (1994), en el artículo 31, señala a la filosofía como área fundamental de la educación, esencial para el logro de los objetivos de la formación media junto a las ciencias económicas y políticas. El otro documento que da pautas específicas en el país para la enseñanza de la filosofía es el conocido como Documento N° 14, de Riveros, López, Gaitán, Quintero & Salazar (2010). Este documento tiene por título: *Orienta-*

ciones pedagógicas para la filosofía en la educación media; su función es dar las pautas para la integración en los planes de área de cada institución a nivel nacional, de modo que exista cierta homogeneidad dentro de las adaptaciones en la formación filosófica que se imparte, especialmente, en el nivel de la media —grados 10° y 11°—, instrumento de uso frecuente para los maestros de filosofía. Ambos documentos, con mucho por desear desde las pautas o la claridad que se debe tener con respecto al modo de enseñar el área en el país.

Enseñanza de la filosofía en Colombia

Propuestas para la enseñanza de la filosofía en Colombia hay muchas, diversas y múltiples; sin embargo, es posible decir que ninguna responde directamente a la inquisidora pregunta *¿para qué me sirve en la vida?*, aunque es posible inducir respuestas o soluciones tímidas con respecto a este trascendental interrogante. Una propuesta que está en estrecha relación con el planteamiento del autor del presente texto es la de Acero (2013), quien titula su tesis de maestría: *Filosofía práctica: una resignificación del autoconcepto*. Una propuesta de filosofía práctica, en tanto que define la practicidad en el conocimiento y definición del autoconcepto, uno de los ámbitos más difíciles de estudiar y conocer, como es la propia subjetividad.

A partir de la tesis de doctorado del autor —sin repositorio aún—, la cual se basó en caracterizar la enseñanza de la filosofía en Colombia, entre las conclusiones a las que se logró llegar están las formas en las cuales se enseña el área en el país. Con divergencias y similitudes se categorizaron cuatro

estilos o ejes temáticos, aunque con algunos casos de interacción o mezcla entre ellos, los cuales, de algún modo, siguen siendo la continuidad de la trayectoria histórica de la filosofía en sus veintisiete siglos de vigencia.

El primero y más común es el estilo histórico; de entrada, podría decirse que, con este, no se enseña filosofía, sino historia de la filosofía, dado que son dos cosas diferentes. Asumir uno por otro es un error lógico, una contradicción, filosóficamente algo imposible, por ende, antifilosófico. En otras palabras, los maestros que enseñan los principales hechos históricos de la Antigüedad, de la Edad Media, de la Modernidad y de la Contemporaneidad del campo de la filosofía, solo por mencionar las edades históricas más importantes, realmente son maestros de historia, en este caso, de historia de la filosofía o de algunas filosofías.

Podría decirse que, la enseñanza parcial de la historia de la filosofía es la metodología más empleada en las instituciones educativas del país; se dice parcial porque es imposible que, en dos años lectivos —incluso en seis—, con una o dos horas de clase a la semana, se desarrolle en su totalidad casi tres milenios de historia filosófica. Las razones por las cuales se enseña historia de la filosofía son muchas, entre ellas, porque es la forma más fácil para el maestro, puesto que no le significa mucho esfuerzo simplemente repetir lo que lee, o lo que aprendió en determinado curso o seminario.

De otro lado, la mayoría de los textos orientadores para la enseñanza de la filosofía tienen ese carácter histórico y descriptivo; por último, podría decirse que los estudiantes pocas veces tienen las

competencias suficientes para la reflexión filosófica, incluso, muchos maestros a cargo del área carecen de formación profesional en ella; su formación inicial es en otra área, pero, en su asignación académica, tienen horas de filosofía para ajustar el número de horas laborales que deben cumplir a la semana.

La segunda forma comprende la enseñanza de filósofos, entendida esta como el estudio de su historia y sus planteamientos o aportes a la historia de la filosofía; esta forma tampoco equivale a enseñar filosofía, sino un fragmento de la misma o de su historia. Por ejemplo, un curso o materia de filosofía puede ser: El pensamiento político de Platón; en este caso, para comprender en sentido amplio el aporte filosófico se precisa conocer el momento histórico del pensador —la Antigüedad, en este caso—, el rol que ejercía en su época —estudiante de Sócrates, persona ilustrada, fundador de la Academia—, su línea o corriente de pensamiento —idealista—, entre otros factores para comprender, a groso modo, su libro político más importante: *La República*. Con ello, entender, por ejemplo, en términos políticos, su perspectiva frente a la esclavitud, la religión, la mujer, la norma, la sociedad griega antigua, entre otros.

En otras ocasiones, se pretende enseñar el filósofo en su totalidad, por decir algo, un seminario o curso sobre Kant; en este caso, el maestro emplea el tiempo que tiene disponible para tratar de abordar los aspectos y aportes más relevantes del filósofo, es decir, no se centra en un tema específico ni trata de darle profundidad —como en el ejemplo de Platón—, sino que aborda toda la obra o historia del

filósofo; por ejemplo: aborda la vida personal del filósofo, sus obras, sus principales aportes, teorías, entre otros, buscando que el estudiante consiga, a groso modo, conocer todo el acervo epistemológico en términos históricos, pero quizás muy distante de su comprensión en la rigurosidad conceptual y, quizás menos aún, en la practicidad y utilidad del aporte filosófico.

Una tercera forma es la enseñanza de los problemas filosóficos; de hecho, algunos maestros de filosofía defienden esta estrategia como la verdadera forma de enseñar en las instituciones educativas la madre de las ciencias. Entre sus argumentos para defender dicha posición sostienen que el verdadero fin o sentido de la filosofía estriba o consiste en ofrecer soluciones a los problemas que el hombre se plantea, especialmente, a aquellos que la ciencia y la religión no pueden responder, al menos no en términos lógicos y demostrativos o empíricos.

El nacimiento de la filosofía y, por ende, de la ciencia, surge a partir de la necesidad de dar respuestas lógico-rationales a los interrogantes que el hombre del momento se planteaba —siglo IV a. C.—, siendo la primera pregunta orientada al *argé/arjé* —*ἀργε* o *primer principio*—; es decir, se preguntó *¿qué dio origen a todo lo existente?*, o también el momento denominado como primer motor, a partir del cual surge el inicio del universo. Dado que la ciencia aún no existía, el hombre del entonces solo conocía las explicaciones de carácter mítico-religioso, por lo tanto, no había explicaciones de corte lógico-rationales, siendo este primer intento el surgimiento de la filosofía, de ahí como generalmente se le conoce: la madre de la ciencia.

En términos generales, podría decirse que esta metodología o forma tampoco es enseñanza de la filosofía, dado que lo que realmente se hace es un trabajo retrospectivo de lo que ha sido el aporte o trasegar del ejercicio filosófico; de alguna manera, esta es otra especie de historia parcializada de la filosofía, aunque con un carácter de mayor especificidad o especialidad y, quizás, hasta de complejidad. Sin embargo, no deja de ser un trabajo retrospectivo del pasado, aunque no se le puede negar a esta estrategia la posibilidad de hacer profundos análisis de comprensión, juicios muy estructurados, razonamientos de agudeza conceptual y lógica de gran envergadura, entre otras prácticas propias o fuertes dentro del ejercicio filosófico.

Hasta el momento se va generando la inquietud *¿qué es entonces enseñar filosofía? Más aún: ¿es posible o legítimo formular tal interrogante?*

La respuesta en sí misma es una pregunta filosófica, por ende, un problema propio de la filosofía

La última propuesta o forma de enseñanza de la filosofía es la concebida o desarrollada como *filosofía práctica*; en términos del autor del presente escrito, es esta la estrategia más completa, perfecta, pura, menos desarrollada y cercana a lo que debería ser el quehacer docente frente a su desempeño laboral en la medida en que enseñar y, más concretamente, aprender filosofía debe servir para algo más allá de conocer su trasegar histórico, el aporte a la humanidad, la comprensión o el análisis o reflexión que de ello se pueda derivar. La practicidad puede y debe estar orientada desde diversas y múltiples perspectivas: desde la política, la moral

y la ética, el lenguaje, la lógica, el existencialismo, la filosofía de la ciencia, entre muchas otras que incidan en el diario vivir del estudiante.

En el momento actual, las teorías pedagógicas —especialmente desde la Economía de la Educación— y los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar evidenciados desde la utilidad y funcionalidad, más concretamente, desde la productividad. De este modo, las áreas que pertenecen al currículo que no van en sintonía con esta perspectiva tienden a señalarse como poco importantes, de ahí que la intensidad horaria del área de filosofía en las instituciones educativas suela ser de las más limitadas e, incluso, que el área desaparezca de los escenarios educativos, tendencia con la que la filosofía debe ponerse a prueba constantemente.

Enseñanza-aprendizaje práctico de la filosofía

La filosofía, a pesar de su rigurosidad conceptual, de su riqueza terminológica, incluso de su lenguaje especializado, tiene múltiples y diversos aportes prácticos, aplicables en la cotidianidad de cada persona, un carácter praxeológico con el cual es posible y legítimo responder a la pregunta del estudiante: *¿profe, y eso para que me va a servir en la vida?*, puesto que el maestro, como experto en el área, tiene un conocimiento profundo de la misma, sabe que la filosofía no solo son ideas, conceptos e historia. Una remembranza de lo que una vez fue y parece que nunca más será.

La propuesta esencial o central del presente texto es señalar la parte práctica que tiene la filosofía, la cual no parte por hacer del estudiante un

filósofo, al menos no profesionalmente hablando, aunque, en la vida real, cada persona puede hacer reflexiones filosóficas producto de sus análisis lógico-racionales aplicados a las inquietudes que pueda encontrar en su diario vivir.

La filosofía está dividida en muchas ramas y corrientes, sin embargo, el autor identifica o resalta cuatro de ellas que, aunque posean aporte histórico, pueden llevarse al campo práctico de la cotidianidad, por ende, al diario vivir de las personas, ellas son: la política, la ética, la lógica y el existencialismo. Con estas puede comprenderse, de modo cercano, el ejercicio de la propuesta denominada reflexión filosófica, muy difundida y estimada dentro del programa Filosofía para Niños, inicialmente propuesto por el norteamericano Matthew Lipman (en Lipman, Sharp & Oscanyan, 1992), con adaptación al contexto colombiano de Diego Pineda (2004).

Metodología esta que, en el país, ha tenido una buena acogida por la innovación que representa, dado que se sale de la tradición pedagógica y conceptual del campo filosófico y encuentra énfasis en el ámbito de la reflexión, la especulación y el análisis de situaciones cotidianas, las cuales son clasificadas por rangos de edades que van desde la niñez temprana hasta la juventud, aunque algunos críticos señalan esta propuesta como una mera «opinadera» —es decir, señalan que los estudiantes, más que el logro de reflexiones filosóficas con toda la rigurosidad que el programa plantea, en la práctica, generalmente, no van más allá de la simple expresión de opiniones; obviamente, al respecto hay críticos y defensores fuertes de ambos lados.

Dentro de lo que se plantea como filosofía práctica, es preciso decir que lo teórico siempre va a estar presente ocupando un lugar importante, solo que no es lo único ni lo más importante, de hecho, solo es un referente para introducir, ofrecer punto de inicio u orientar la clase, la cual, según el tema o enfoque, puede ser más o menos importante. Esto significa que la historia de la filosofía siempre va a estar presente de modo transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje, bien como referente, bien como fundamento e, incluso, como lo uno y lo otro al mismo tiempo.

Es indiscutible que, entre los grandes aportes de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, se encuentran las competencias que esta ofrece para pensar de modo lógico y racional; sin embargo, es preciso que dicha enseñanza sea estructurada y desarrollada tanto desde la fundamentación teórica como desde la práctica. Es preciso que se aprenda a leer, a razonar, a argumentar, a criticar desde diferentes metodologías o posiciones; es preciso que el aprendizaje de estas prácticas no se adquiera por azar o por lo que el estudiante logre comprender, que sea una propuesta coherente desde la presentación de la rama filosófica de la lógica, posiblemente iniciando con toda su riqueza conceptual, desplegada en términos como: falacia, premisa, evidente, síntesis, inducción, deducción, tesis, antítesis, dialéctica, contradicción lógica, argumento lógico, entre otros. Solo adelantando un proceso de este tipo se puede llegar a la concreción de pensamientos estructurados.

Desde la política se comprende la parte teórica como el estudio de los presupuestos y teorías de

los filósofos, así como las grandes respuestas de los mismos a las problemáticas o necesidades que se tuvieron en su momento referentes al campo. Por ejemplo, *La República* de Platón, aunque de alguna forma evidencia el pensamiento del filósofo, realmente es la respuesta a las situaciones que se dieron en su época, entre ellas, el legado y la pena de muerte de su maestro Sócrates.

Lo mismo podría decirse de los demás filósofos políticos de cada época histórica, entre ellos Aristóteles, Hobbes, Maquiavelo, Rousseau, Kant y muchos más. La pregunta que debe responderse necesariamente es: *¿cómo puede hablarse de una formación filosófica-política práctica?* La filosofía política, generalmente, se puede comprender como el estudio de los grandes planteamientos que han hecho los filósofos en diferentes épocas y que de algún modo han impactado la comprensión y reestructuración organizacional de la sociedad, uno de los casos más evidentes es la filosofía política de Marx.

El marxismo logró enriquecer la comprensión del pensamiento político casi a nivel mundial; ha sido tan importante que, incluso, los grupos de izquierda revolucionarios o guerrilleros han sido fuertemente influenciados por Marx, seguramente, una forma de practicar su filosofía que él mismo no habría legitimado dado que la apuesta planteada por el filósofo alemán nunca se ha visto concretada en el diario vivir de la sociedad y quizás nunca se logre ver, aunque existen unas sociedades que se han acercado a ello o lo han logrado más que otras.

Por supuesto, desde la practicidad que se busca en el desempeño del estudiante, esta apuesta está muy distante del ámbito revolucionario, armado y guerrillero. Es una apuesta por lograr un ciudadano políticamente responsable con la sociedad y, para ello, requiere de formación política, la cual debe brindarle unas pautas prácticas a la hora de tomar decisiones que le comprometan y que vayan en favor de la sociedad a la cual pertenece, tal como el acto del voto, la elección de líderes de su localidad, tomar vocerías en su sector, promover propuestas populares, entre otros deberes político-sociales que cada persona y ciudadano responsable y comprometido debe asumir.

En Colombia, recientemente, se firmó un acuerdo de paz con la guerrilla de las FARC; a los ciudadanos colombianos se les preguntó si aprobaban o no dichos acuerdos. Dado que la ciudadanía colombiana es poco ilustrada o formada en política, las personas no votaron, el abstencionismo fue muy alto, la mayoría de quienes lo hicieron fueron motivados o inducidos por la televisión, por los líderes políticos e incluso religiosos. A nivel internacional, se esperaba mayor participación y aprobación de los colombianos al respecto, lo que, de alguna forma, permitió concluir que el país estaba conforme con más de medio siglo de violencia o, al menos, que no tenía mucho interés en cambiar los hechos, lo que evidencia el gran desconocimiento en el campo de la política que existe en el país.

Estas son solo algunas de las situaciones en las cuales es legítimo y necesario que los estudiantes y la población en general cuenten con formación política, la cual no solo puede darse desde la filo-

sofía, si bien esta sí es una de las áreas del saber académico que más posibilidades y ventajas tiene al respecto; por lo tanto, la debilidad actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía es la más directa responsable de la ignorancia política del país, aunque, probablemente, la formación política debe iniciar por los maestros.

Otra de las ramas de la filosofía con carácter práctico es *la ética y la moral* y, posiblemente, sea esta la rama más importante de todas. Sin duda es mejor ser buena persona que ser un experto en política y en lógica: cuando impera el conocimiento del bien, los demás pasan a un segundo plano, no dejando por ello de ser importantes.

De alguna forma, la religión también hace su aporte a la idea de buena persona, sin embargo, su fin último no es la formación de la persona o el bienestar humano, sino el cumplimiento de la voluntad divina y el logro de la salvación o el cielo; es decir, media la esperanza de recibir una retribución, antes que la voluntad y la conciencia de hacerlo por el bienestar común, lo que no necesariamente hace que la religión sea un impedimento; de hecho, en algunos escenarios, el ámbito teológico ha llevado a la consolidación de sociedades pacíficas e, incluso, a la finalización de conflictos de largo alcance, aunque las sociedades más liberales y con mayor número de población atea parecen tener mayor respeto por la vida y los derechos humanos en general.

Por último, en cuarto lugar, está *el existencialismo*, una rama de la filosofía que tiene fuertes instrumentos de análisis. Al igual que el aspecto ético y moral, el planteamiento existencialista trasciende

el sentido o fin religioso: es el estudio juicioso del sentido que tiene para el ser humano existir más allá de cuál sea la voluntad de Dios o de si el principio o fin de esta es ganarse el cielo, el nirvana, el paraíso, el valhalla o cualquier otra promesa de carácter religioso proyectada en un futuro incierto. El existencialismo es una filosofía del ahora, del hoy, puesto que ni el ayer ni el mañana existen —el primero, porque ya pasó; y el segundo, porque aún no se ha materializado—.

En el existencialismo, el proyecto de vida va a ser uno de los grandes principios por los que el hombre va a concebirse como un animal social y, por ende, como ser responsable con los demás, aunque, inicialmente, consigo mismo, partiendo del principio de que quien no es responsable ni se ama a sí mismo no puede hacerlo con los demás. Inicialmente, es un acto de responsabilidad a partir del cual se desarrollarán luego las afectividades hacia los demás y hacia lo otro, entendiendo por ello: los animales, los recursos naturales y, en general, el planeta, todo lo que hace posible y favorable el acto de existir.

El existencialismo, desde la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, debe provisionar al estudiante de suficiente formación teórica y práctica para asumir y llevar a cabo el acto de existir, máxime en la contemporaneidad, cuando la vida parece tener tan poco valor, cuando, por cualquier insignificancia o capricho, otras personas están dispuestas a desproveer a otro ser humano de su posesión más valiosa, que es el existir; incluso, cuando, desde la concepción personal, ante cualquier situación límite, se toma la decisión

del suicidio, sin que esto, necesariamente, se le relacione con el ámbito religioso.

En los últimos años, tanto en el país como en el planeta, el número de suicidios es cada vez más elevado según los datos estadísticos; en Colombia, en el año 2019, se quitaron la vida 2.200 personas, lo que significa casi siete personas al día. Según otras estadísticas, en el planeta, cada sesenta segundos una persona decide poner fin a su existencia. Ante este panorama, el sistema educativo del país —y del planeta— seguramente debe hacer algo. Aunque la psicología en los últimos años ha estado muy vigente, parece que su existencia y proyección no son suficientes para minimizar esta tendencia; por lo tanto, la filosofía debe hacer algo al respecto, sin que, por ello, necesariamente, parezca o sea la salvadora ni, menos aún, pretenda serlo.

Situaciones estas que no son ajenas a la esfera educativa; quizás la mayoría de los maestros han conocido al menos un caso de un estudiante que ha decidido optar por el suicidio. Lo que tampoco quiere decir que la clase de filosofía pretenda eliminar o disminuir los impulsos suicidas —quizás sí detener la tendencia de crecimiento—, aunque puede tener ese cometido. Se trata, en todo caso, de buscar al menos comprender o resignificar lo que representa existir, además de la responsabilidad que conlleva, no en el plano religioso, sino en el social, en el existencial y en el humano.

La clase de filosofía existencial no necesariamente debe contrastar o rivalizar con las enseñanzas religiosas, puede ser solo una postura o perspectiva más de la condición de existir. Seguramente, en este orden de ideas, los intentos de suicidio, entre

otras manifestaciones *contra natura*, especialmente las más cercanas al ámbito educativo como es el *cutting*, que se ha tornado tan popular en las instituciones educativas, tendrían otra perspectiva de análisis.

Es necesario afirmar que estas cuatro ramas no son las únicas en las que la filosofía tendría un carácter práctico, solo que, a juicio del autor, son las de mayor trascendencia y sentido para el ciudadano en formación que se encuentran en las instituciones de educación formal del país. Propósito este que aún está en fase de desarrollo, fase a partir de la cual se espera plantear un proyecto de posdoctorado como propuesta para enseñar el área de filosofía, no solo en el país, sino en todo lugar donde se pretenda alcanzar, además de un acervo teórico-histórico, uno práctico, de modo que el maestro de filosofía tenga una respuesta convincente y legítima para el estudiante ante la pregunta *¿profe, y eso para que nos sirve en la vida?*

Bibliografía

Acero, A. (2013). Filosofía práctica: «una resignificación del autoconcepto» [tesis de maestría]. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizares/record/31171/files/TAZ-TFM-2013-098.pdf>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero. Diario Oficial No. 41214.

Kant, I. ([1784] 1986). Respuesta a la pregunta «¿Qué es la ilustración?». *Argumentos* (14-17), 4 pp.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Documento No. 14. *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá.

Lipman, M.; Sharp, A. & Oscanyan, F. (1992). *Filosofía en el aula*. Madrid: Editorial De la Torre.

Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños: el ABC*. Bogotá: Beta.



**Proyecto Mariposarium:
caracterización de la biodiversidad
de lepidópteros diurnos presentes en
el campus de la Institución Educativa
Rafael Uribe Uribe y en la zona
rural de Valparaíso como estrategia
pedagógica para la educación
ambiental y en ciencias**

Jesús Alonso Combariza Díaz 

*Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, municipio de Valparaíso
jesus.a.combariza@hotmail.com*

RESUMEN: la rica biodiversidad de lepidópteros que se encuentra presente en el municipio se usó como herramienta estratégica, pedagógica y contextual para la enseñanza de la educación ambiental y la ciencia por medio de un proyecto transversal de investigación. Además de la influencia positiva de la metodología implementada en la actitud estudiantil hacia la ciencia, en la calidad institucional y en la comunidad, se identificaron — como producto del proyecto— 59 especies de mariposas diurnas que coexisten en los ecosistemas del campus de la institución y en nichos específicos de la zona rural; de estas 59 especies, 23 fueron ca-

racterizadas completa o parcialmente en las 4 fases de su ciclo vital. Parte del estudio fue realizado por los estudiantes en casa debido a la pandemia del Covid-19 mediante una metodología in vitro diseñada por dos estudiantes investigadoras.

PALABRAS CLAVE: Lepidópteros, Ciencias naturales, Investigación, Medio ambiente, Biodiversidad.

Introducción

Se ha observado actualmente una creciente tendencia a la mitificación de la ciencia como un ser con cara de ogro: un área grotesca de difícil aprendizaje por parte de niños y jóvenes desde los primeros años de la primaria hasta los últimos de la secundaria. Esta tendencia ha estado motivada por diferentes causas tales como malas prácticas pedagógicas; docentes de papel, tiza, tablero y un abordaje de los conceptos de la ciencia desde la inobservancia y la asensorialidad (Mesa de Ciencias Naturales, 2018). La ciencia, por el contrario, es un área de gran alcance práctico, versátil en su aplicabilidad y que aporta beneficios cognitivos y físicos como el razonamiento lógico, el pensamiento crítico y el perfeccionamiento de la motricidad fina. El Ministerio de Educación Nacional (2006) afirma que

(...) formar en ciencias naturales en la Educación Básica y Media significa contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información [...];

buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos. (p.96)

La formación en ciencias naturales debe ir más allá del aula, más allá del libro, más allá del papel y el marcador. La trascendencia de la enseñanza de las ciencias reside en su eficacia para desarrollar la capacidad del estudiante de formularse preguntas y de responderlas; en su eficacia para hacerle escudriñar en la naturaleza y en el contexto que le rodea la solución a sus inquietudes y problemas. En sí, la pregunta es el eslabón perdido entre la enseñanza pasiva de la ciencia y el aprendizaje significativo en ciencia.

Es así como el laboratorio y la investigación se convierten en herramientas trascendentes de vital importancia para la educación en ciencia. Es vital proporcionar en las clases de ciencias naturales el espacio para que los estudiantes tengan la oportunidad de poner a prueba sus construcciones de significado. A partir de allí, lograrán refinarlas, transformarlas o reemplazarlas para entender el mundo que los rodea con una mayor profundidad (Gardner, 1997). En estos espacios se podrá

(...) brindar bases que les permitan a los y las estudiantes acercarse paulatinamente y de manera rigurosa al conocimiento y la actividad científica a partir de la indagación, alcanzando comprensiones cada vez más complejas, todo ello a través de lo que se denomina un *hacer*. [...]. La consecuencia más importante de este proceso es la disponibilidad de los nuevos conceptos para el estudio de otros fenómenos diferentes a los planteados inicialmente. Cuando se logra aplicar un conocimiento aprendido en un contexto a otro contexto diferente, podemos decir que el aprendizaje fue significativo (Ministerio de Educación Nacional, 2006). (p.109)

Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional (2015) afirma que

(...) se reconoce como aspecto fundamental que el aprendizaje de las ciencias esté estrechamente relacionado con la formulación de inquietudes y la búsqueda de solución a problemas, permitiendo al estudiante acercarse paulatinamente al conocimiento y a la actividad científica a partir de la indagación, la experimentación y el planteamiento de hipótesis [...]. En este sentido, la actividad experimental o práctica de laboratorio [...] brinda a las y los estudiantes la posibilidad de favorecer y promover el aprendizaje de las ciencias, pues le permite al estudiante cuestionar sus saberes y confrontarlos con la realidad.

La participación activa del estudiante en la educación en ciencia es fundamental, pues «la comprensión de la ciencia es algo que el estudiante hace, no algo que se hace para él» (NSTA, 2003). El aprendizaje significativo requiere la participación activa del estudiante, algo que no se da con el estudiante sentado en un pupitre frente a un tablero en el aula, leyendo la construcción personal de conocimientos previamente elaborados por otras personas y proporcionados por el maestro o el libro de texto.

Este papel activo por parte del estudiante requiere, por supuesto, de un docente que enfoque su enseñanza de manera diferente, en donde su papel no se limite a la transmisión de conocimientos o demostración de experiencias —esto último particularmente frecuente en las ciencias naturales—, sino que oriente el proceso de investigación de sus estudiantes como un acompañante (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Por otra parte, los proyectos de investigación ofrecen la oportunidad de transversalizar, es decir, de realizar un trabajo colaborativo con otras áreas del saber que aporten a la consecución del

objetivo central del proyecto, a la construcción de conocimiento y a la dinamización del mismo. «No es posible pensar en aprendizajes auténticos en ciencias que no signifiquen relaciones profundas y armónicas con otras áreas como las matemáticas y el lenguaje».

La pregunta problematizadora

Se ha observado la existencia de una rica biodiversidad de lepidópteros diurnos y nocturnos en los diferentes biomas o ecosistemas que posee el municipio de Valparaíso; esta observación —que fue realizada, inicialmente, por una estudiante del grado octavo en marzo de 2019 en el campus de la institución educativa— dio origen a la siguiente pregunta problematizadora: *¿cuántas y cuáles especies de mariposas existen en Valparaíso y por qué razón se observan solo en algunos nichos aislados pertenecientes a la zona rural?*

La cuestión inicial planteada por la estudiante derivaba de la observación de una apreciable cantidad de mariposas de diversas especies en el campus de la institución, que se encuentra ubicada en las afueras del casco urbano, lo cual no es visible en el entorno del hogar ni en la zona urbana de la población. Un análisis inicial de esta problemática permitió detectar, tanto en la población estudiantil como en general, el desconocimiento del ciclo vital de las mariposas, de su interacción en los ecosistemas y de su importancia biológica como especie polinizadora y bioindicadora.

Este desconocimiento era el causante principal de la alta mortalidad de lepidópteros por parte de

los seres humanos en la zona, lo que llevaba a la destrucción inconsciente de sus hábitats, al envenenamiento por el uso desmedido de pesticidas y agroquímicos y a la masacre indiscriminada de orugas a causa de la errada relación de sus púas con sustancias que causan irritación cutánea al contacto. Todo este cúmulo de causas ha llevado a un exterminio progresivo de especies de lepidópteros en las zonas de influencia humana y al desplazamiento forzado de las especies sobrevivientes hacia nichos específicos ubicados en diferentes puntos de la zona rural de Valparaíso y libres de la amenaza humana.

La fase I del proyecto

A raíz de la problemática identificada en la zona y de la pregunta problematizadora formulada por la estudiante, se evidenció una oportunidad potencial para iniciar procesos de investigación científica en la institución, oportunidad que derivó en la fundación del Semillero de Investigación en Procesos Agroindustriales y Ciencias Aplicadas, PAYCA, que inicialmente contó con la participación de tres estudiantes de los grados octavo y noveno con tres proyectos pilotos —abril 2019—: a) estudio de la extracción de aceites esenciales por el método de destilación por arrastre de vapor; b) identificación de las especies de orquídeas presentes en la exposición de la Feria de las Flores 2019; y c) identificación de las especies de lepidópteros diurnos presentes en el campus de la institución educativa. Este último proyecto, presentado por la estudiante Sara Granada del grado octavo en la Feria de la Ciencia IERUU 2019, impactó positivamente y en gran medida a la comunidad en general, lla-

mando la atención de docentes, padres de familia, representantes de la comunidad y estudiantes por igual.

El proyecto fue nombrado: Proyecto Mariposarium, como una alusión al estudio taxonómico de las especies, al uso del latín en el nombramiento de las mismas y para diferenciarlo de un mariposario tradicional, los cuales funcionan con un propósito ecoturístico o económico; el mariposario de la institución, por su parte, tendría fines académicos, educativos e investigativos.

La primera fase del proyecto, mencionada anteriormente, consistió en los siguientes pasos:

1. Estudio de métodos de captura, sacrificio y conservación de lepidópteros a través de consulta de textos y páginas web. La principal fuente fue un canal de Youtube de un grupo de biólogos expertos donde explican de manera vivencial los métodos de captura en campo, el sacrificio y el montaje en plancha de las especies. Esto garantiza la calidad en el trabajo realizado y la disminución del riesgo en el maltrato animal.
2. Construcción y prueba de los instrumentos de captura usando materiales al alcance de la mano.
3. Captura, sacrificio y conservación de muestras de especies de lepidópteros presentes en el campus de la institución.
4. Identificación de las especies a través de textos, catálogos, páginas web, etc. Las principales fuentes de información para la identificación de las especies fueron los textos de Vélez, Duque & Wolff (2009); González (2016); D'Abrera (1981); Corpoamazonía

(2018); Carter (1992) y Valencia (2005). También se hizo uso de catálogos digitales.

En la fase I del proyecto se identificaron 59 especies de lepidópteros diurnos (tabla 1), muchos de los cuales se expusieron en la feria (fotografías 1 y 2). La familia de lepidópteros que más diversidad evidenció en el ecosistema del campus de la institución fue la familia Nymphalidae, con 41 especies identificadas —69.49%—, siendo la familia dominante de la zona. En diversidad, le siguen la familia Pieridae, con 6 especies —10.17%—; la familia Papilionidae, con 5 especies —8.47%—; la familia Hesperidae, con 4 especies —6.78%—; la familia Riodinidae, con 2 especies —3.39%—; y la familia Erebididae, con 1 especie —1.69%—.

Tabla 1. Especies identificadas en la Fase I del Proyecto Mariposarium

#	ESPECIE	FAMILIA
1	<i>Actinote pellenea</i>	<i>Nymphalidae</i>
2	<i>Adelpha alala</i>	<i>Nymphalidae</i>
3	<i>Adelpha cytherea</i>	<i>Nymphalidae</i>
4	<i>Agraulis vanillae</i>	<i>Nymphalidae</i>
5	<i>Altinote ozomene</i>	<i>Nymphalidae</i>
6	<i>Anartia amathea</i>	<i>Nymphalidae</i>
7	<i>Anartia jatrophae</i>	<i>Nymphalidae</i>
8	<i>Anteos maerula</i>	<i>Pieridae</i>
9	<i>Anthanassa drusilla d.</i>	<i>Nymphalidae</i>
10	<i>Ascia monuste</i>	<i>Pieridae</i>
11	<i>Azeta rodogaster</i>	<i>Erebididae</i>
12	<i>Calephelis browni</i>	<i>Riodinidae</i>
13	<i>Caligo oileus scamander</i>	<i>Nymphalidae</i>

14	<i>Catonephele numilia e.</i>	<i>Nymphalidae</i>
15	<i>Chlosyne lacinia</i>	<i>Nymphalidae</i>
16	<i>Consul fabius cecrops</i>	<i>Nymphalidae</i>
17	<i>Danaus gilippus</i>	<i>Nymphalidae</i>
18	<i>Danaus plexippus</i>	<i>Nymphalidae</i>
19	<i>Diaethria eluina</i>	<i>Nymphalidae</i>
20	<i>Dione juno</i>	<i>Nymphalidae</i>
21	<i>Dryadula phaetusa</i>	<i>Nymphalidae</i>
22	<i>Dryas iulia</i>	<i>Nymphalidae</i>
23	<i>Euptoieta hegesia</i>	<i>Nymphalidae</i>
24	<i>Epargyreus exadeus c.</i>	<i>Hesperiidae</i>
25	<i>Episcada polita</i>	<i>Nymphalidae</i>
26	<i>Eresia polina</i>	<i>Nymphalidae</i>
27	<i>Eretris calisto</i>	<i>Nymphalidae</i>
28	<i>Euptychia hesione</i>	<i>Nymphalidae</i>
29	<i>Eurema gratioa</i>	<i>Pieridae</i>
30	<i>Heliconius charithonia</i>	<i>Nymphalidae</i>
31	<i>Heliconius doris amathusia</i>	<i>Nymphalidae</i>
32	<i>Heliconius doris aristomache</i>	<i>Nymphalidae</i>
33	<i>Heliconius erato chestertonii</i>	<i>Nymphalidae</i>
34	<i>Heraclides anchisiades</i>	<i>Papilionidae</i>
35	<i>Heraclides thoas nealces</i>	<i>Papilionidae</i>
36	<i>Hypanartia godmanii</i>	<i>Nymphalidae</i>
37	<i>Hypanartia lethe</i>	<i>Nymphalidae</i>
38	<i>Junonia evarete</i>	<i>Nymphalidae</i>
39	<i>Leptophobia aripa</i>	<i>Pieridae</i>
40	<i>Magneuptychia alcinoe</i>	<i>Nymphalidae</i>
41	<i>Marpesia petreus</i>	<i>Nymphalidae</i>
42	<i>Marpesia chiron</i>	<i>Nymphalidae</i>
43	<i>Mechanitis menapis</i>	<i>Nymphalidae</i>
44	<i>Opsiphanes bogotanus</i>	<i>Nymphalidae</i>
45	<i>Oressinoma typhla</i>	<i>Nymphalidae</i>

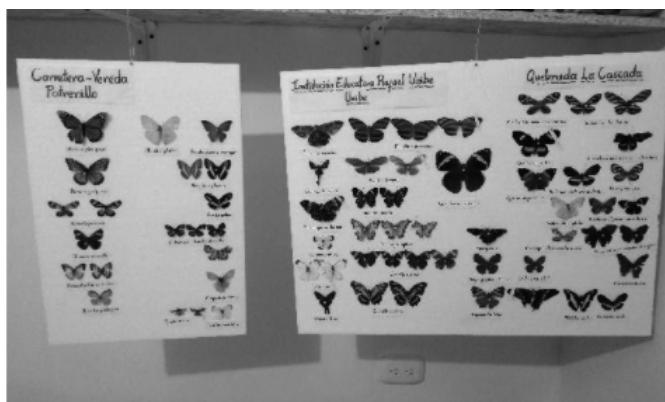
46	<i>Oxeoschistus simplex</i>	<i>Nymphalidae</i>
47	<i>Papilio menatius</i>	<i>Papilionidae</i>
48	<i>Papilio polyxenes</i>	<i>Papilionidae</i>
49	<i>Pareuptychia ocirrhoe</i>	<i>Nymphalidae</i>
50	<i>Parides eurimedes</i>	<i>Papilionidae</i>
51	<i>Phoebis philea</i>	<i>Pieridae</i>
52	<i>Pteronymia veia</i>	<i>Nymphalidae</i>
53	<i>Pyrisitia venusta</i>	<i>Pieridae</i>
54	<i>Rhetus periander</i>	<i>Riodinidae</i>
55	<i>Siproeta epaphus</i>	<i>Nymphalidae</i>
56	<i>Siproeta stelenes</i>	<i>Nymphalidae</i>
57	<i>Urbanus proteus</i>	<i>Hesperiidae</i>
58	<i>Urbanus dorantes</i>	<i>Hesperiidae</i>
59	<i>Urbanus teleus</i>	<i>Hesperiidae</i>

Nota. En color verde se señalan las especies que fueron cultivadas y caracterizadas total o parcialmente en la fase II.

Fotografía 1. Fotografía SEQ Fotografía * ARABIC 1. Catálogo de especies 2019 en montaje.



Fotografía 2. Fotografía SEQ Fotografía * ARABIC 2. Exposición del catálogo de especies de la fase I en la Feria de la Ciencia IERUU 2019.



La fase II del proyecto

Como consecuencia del impacto positivo que generó en la comunidad educativa la exposición del catálogo de la primera fase del proyecto, se perfiló la realización de una segunda fase que trascendiera de la sola identificación a todo un proyecto transversal de investigación: el Mariposarium del Cartama (fotografía 3). La propuesta consistió básicamente en la articulación de la educación en ciencia, la investigación científica, la transversalización, el fomento del emprendimiento y la innovación, la protección del medio ambiente y la educación ambiental en torno a un mariposario y las actividades que en un espacio de este tipo se pueden realizar.

El Mariposarium del Cartama se convirtió así en un laboratorio de biología viva, una estrategia pedagógica donde los estudiantes podían realizar sus prácticas científicas y educativas y, a la vez, fomentar la preservación del medio ambiente y generar una oportunidad de ecoturismo que, a manera de pasantía, permite la realización de prácticas en emprendimiento e innovación, lo cual, a su vez, tiene aplicación en otras áreas del saber.

El recurso inicial para la construcción del laboratorio —\$2.5 millones— provino de Corantioquia, entidad que incluyó el proyecto entre las propuestas ganadoras del concurso de iniciativas ambientales en la provincia del Cartama en noviembre 2019. Adicionalmente, otras organizaciones se vincularon de manera positiva a la construcción con recursos de diversa índole: la Alcaldía Municipal de Valparaíso, la Asociación de Egresados IERUU, el Vivero Provincia del Cartama, las directivas y administrativos de la IERUU, dos carpinterías, particulares, docentes y los mismos estudiantes del semillero de investigación, que pasó de tener 3 miembros en 2019 a 22 en la actualidad (fotografía 4).

Fotografía 3. Mariposarium del Cartama



Fotografía 4. Semillero de investigación



La siembra de la colección botánica de plantas hospederas que requería el mariposario para su funcionamiento estuvo a cargo de los estudiantes del grado octavo quienes, como actividad práctica y pedagógica de la temática de reproducción que se estudia en las ciencias naturales de este grado, recibieron un taller inicial por parte del personal profesional de la Secretaría de Desarrollo Rural de la Alcaldía de Valparaíso y, posteriormente, en febrero 2020, montaron un vivero con todo el material producido (fotografías 5 y 6).

Fotografía 5. Estudiantes del grado octavo



Fotografía 6. Colección botánica de plantas hospederas



Como parte de las actividades de investigación, los estudiantes y el docente iniciaron la exploración y observación del entorno rural del municipio, llegando a identificar varios nichos aislados de gran importancia biológica en lugares específicos donde se observaba la proliferación de determinadas especies de lepidópteros. Con esta información se logró consolidar el primer mapa de biodiversidad lepidóptera de Valparaíso (imagen 1), vital tanto para el proceso de investigación como para actividades de fomento de la preservación y protección de flora y fauna nativa de la región.

Imagen 1. Mapa de biodiversidad lepidóptera de Valparaíso



En estos nichos, los estudiantes realizaron prácticas de toma de muestras de especies de lepidópteros y conversatorios sobre interacciones ecológicas y medio ambientales; dichas muestras de mariposas fueron llevadas al mariposario con el propósito de iniciar el primer programa de la fase II del proyecto: *Caracterización de la biodiversidad de lepidópteros diurnos presentes en el campus de la institución educativa y en la zona rural del municipio de Valparaíso*, cuyo objetivo final es la edición y producción de un libro o guía de campo con el catálogo de las especies caracterizadas. Este programa de caracterización incluye los siguientes aspectos:

a. Fotografiado del ciclo vital de la especie con el propósito de ilustrar a la comunidad en general sobre la identificación visual de las mariposas y el fomento de su protección desde el hogar.

b. Cronograma del ciclo vital de la especie. La investigación del tiempo que tarda una mariposa en formarse desde el primer día que es ovopositada en la planta hospedera es significativamente importante tanto por asuntos logísticos del mariposario como por su aporte al bagaje de conocimientos que se tiene de estas especies, pues esta información no se encuentra disponible o accesible en la literatura científica universal. Este proceso investigativo es realizado en conjunto tanto por el docente líder en el laboratorio como por los estudiantes investigadores en casa, quienes se especializaron en una especie en específico para controlar los criterios de calidad de la investigación.

c. Descripción morfológica de la especie. La observación diaria de la evolución de la especie por parte de los estudiantes permitió la realización de una bitácora, en donde se plasmaron tanto la descripción física de cada una de las fases de la especie como sus transformaciones principales.

d. Clasificación taxonómica obtenida del conocimiento generado en la fase I del proyecto.

A la fecha, como resultado de este programa, se han caracterizado, completa o parcialmente, 23 especies de mariposas (tabla 1, color verde); la información de la caracterización de estas 23 especies será compilada y difundida con motivos académicos o científicos en un libro por producir (imagen 2). Esta valiosa información realiza un aporte significativo a la conservación y protección de especies de flora y fauna, del medio ambiente local, y al establecimiento de actividades futuras de ecoturismo responsable y ecoemprendimientos tanto por parte de los estudiantes como de la institución.

Imagen 2. Información sobre la caracterización de las 23 especies de mariposas



Debido a la pandemia por el Covid-19 en Colombia, parte del programa fue desarrollado en casa por los estudiantes investigadores. Basado en la nueva causalidad que impactó todos los sectores del país, la estudiante Astrid Yulani Sánchez, del grado noveno, motivada por la curiosidad de replicar las condiciones biológicas y medio ambientales mínimas para la cría de mariposas, hizo uso del conocimiento obtenido para diseñar la *Metodología Astrid* (fotografía 7), metodología que fue implementada por todos los estudiantes en los dos programas del proyecto. Por otra parte, la estudiante investigadora Luisa Jurado García, también del grado noveno, diseñó la *Metodología Jurado* (fotografía 8) como alternativa a la *Metodología Astrid* en zoocría de mariposas.

Fotografía 7. Estudiante diseñadora de la Metodología Astrid para la cría de mariposas

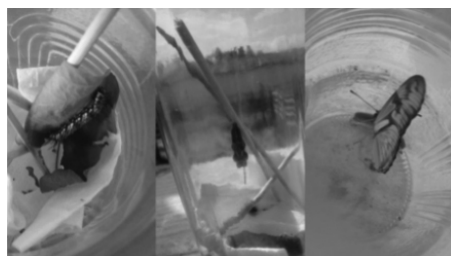


Fotografía 8. Diseñadora de la Metodología Jurado para la cría de mariposas



Los prototipos anteriores, diseñados y puestos a prueba por estas dos estudiantes investigadoras, fueron usados en la implementación del segundo programa de la fase II del proyecto: *Programa Adopta una Mariposa*, cuyo propósito es proyectar el impacto educativo del proyecto hacia la comunidad en general por medio de una invitación a la crianza y cuidado de mariposas en casa como estrategia para la enseñanza de la biología de la vida, el cuidado del medio ambiente y el combate de la desinformación en materia de mariposas dentro de los hogares (fotografía 9).

Fotografía 9. Programa Adopta una Mariposa



Nota. Evidencias de seguimiento del trabajo de la estudiante Yuliana Ospina (grado décimo), participante del programa.

Este programa se articuló con el área de las ciencias naturales, otorgando beneficios académicos a los estudiantes participantes como estrategia de promoción y motivación. Además del aprendizaje medio ambiental, el programa provee una oportunidad para el desarrollo de capacidades de observación, análisis de eventos y descripción de fenómenos naturales en los estudiantes vinculados a través de la realización de una bitácora en la cual deben describir todos los sucesos observados en el día a día de la zoocría de la especie a su cuidado. Uno de los resultados más interesantes observados en el programa es que la curiosidad generada en torno al cuidado de las mariposas fomentaba la unificación familiar en torno al estudiante y su proyecto escolar, los padres de familia aportaban y se autovinculaban con actitud positiva y de manera dinámica al proyecto, tanto en la vigilancia de la especie como en su alimentación constante.

El proyecto también ha motivado la participación de los estudiantes, padres de familia y comunidad en actividades curriculares como la celebración del Día Internacional del Medio Ambiente —5 de junio— en el que presentaron talleres de concientización ambiental, identificación y cultivo

de mariposas y cultivo de plantas nectaríferas en casa.

Actualmente, dentro de la institución educativa, se perfila la tercera fase del proyecto, la cual consistirá en la transversalización de los programas con las áreas de artística, tecnología —proyecto de realidad aumentada y creación de contenidos digitales—, media técnica agrícola y ambiental —vivero para el cultivo de plantas hospederas y nectaríferas— y el SENA a través de un programa para la creación de artesanías y objetos decorativos. También se está diseñando un programa de fortalecimiento de la educación ambiental para la sección primaria a través de visitas guiadas.

Bibliografía

Carter, J. (1992). *Manuales de identificación: mariposas diurnas y nocturnas*. Barcelona: Ediciones Omega S.A.

Corpoamazonía (2018). *Mariposas: riqueza del sur de la Amazonía colombiana*. Putumayo.

D'Abrera, B. (1981). *Butterflies of the neotropical region*. Melbourne: Lansdowne Editions.

Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada: cómo aprenden los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

González, A. (2016). *Las mariposas de Santa Fe de Antioquia*. Medellín: Colombia.

Mesa de Ciencias Naturales (2018). *Plan de área de ciencias naturales: diagnóstico del área*. Valparaíso: Institución Educativa Rafael Uribe Uribe.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Colombia.

_____ (2015). Directiva ministerial #67: *orientaciones para la construcción en los establecimientos educativos del manual de normas de seguridad en el laboratorio de química y de física*. Bogotá: Colombia.

NSTA (2003). *National Science Education Standards*. Washington: National Academy Press.

Valencia, C.A.; Gil, Z.N. & Constantino, L.M. (2005). *Mariposas diurnas de la zona central cafetera colombiana: guía de campo*. Manizales: Cenicafe-FNC- Colciencias.

Vélez, A.; Duque, P. & Wolff, M. (2009). *Mariposas del Parque Ecológico Piedras Blancas: guía de campo*. Medellín: Fondo Editorial Comfenalco.



La lectura y la escritura dentro de una cultura audiovisual en contextos escolares

Homer Alonso Hincapié Ruiz

*Institución Educativa de María, municipio de Yarumal
homeralonso@yahoo.es*

RESUMEN: el mundo educativo actual está girando alrededor de nuevas dinámicas culturales, sociales y tecnológicas, las cuales lo han reconfigurado hacia nuevos espectros académicos y pedagógicos donde se da un repensar de las funciones y roles de los agentes educativos, tanto docentes como estudiantes y padres de familia. Estos cambios avasalladores del mundo contemporáneo han permitido hacer amplias reflexiones alrededor del dispositivo escuela mismo, que actualmente sufre distintos cambios y transformaciones que están dentro del marco de la incertidumbre y han generado múltiples desafíos para continuar impartiendo los currículos. Desde esta óptica de novedad, el aula de clase se ha convertido en una aula abierta, flexible, dinámica e interactiva donde no hay espacio definido y no se promueve una estructura rígida y esquematizada; al contrario, las últimas déca-

das se viene constituyendo, con pasos gigantescos, una nueva mirada de la escuela sobre la base de plataformas digitales a partir de miles de recursos multimodales.

PALABRAS CLAVE: Lectura, Escritura, Cultura digital, Docente, Aprendizaje multimodal.

El mundo global exige que todos los individuos estén actualizados en todos los campos del conocimiento con el fin de conocer y manejar todas las herramientas que las nuevas tecnologías y los saberes múltiples contienen. Para poder utilizar correctamente y saber complementar todos estos factores intelectuales, culturales, sociales y económicos, se hace necesario que el hombre empiece a jalonar nuevas formas de entender y ver el mundo con el objetivo de visualizar e interactuar en una esfera multidimensional donde la educación se vea como un factor decisivo para crear nuevas culturas que nacen desde las modalidades para acceder a los saberes y a los diferentes textos continuos y discontinuos que están fundamentando procesos escolares bajo una cultura de la imagen. Esto nace a partir de los aspectos y consecuencias que trae la globalización en todos los niveles sociales, ya que según Ander Egg (2007)

la globalización tal como se presenta a comienzos del siglo XXI implica considerar una diversidad de cuestiones diferentes, pero que se entrecruzan y en algunos casos retroactúan unas sobre otras, tales como la identidad cultural y la interculturalidad que comprende a su vez lo multicultural, lo pluricultural, lo policultural, lo ecocultural, lo cross cultural. (p. 144)

Partiendo de esto, se requiere que la escuela moderna empiece a desarrollar un conjunto de actividades sociales y culturales enmarcadas en un sentido de colectividad, actividades en las que todos compartan diferentes experiencias, procesos y tendencias que están sumergidas en las plataformas tecnológicas; para que esto suceda, es básico que el docente actualice su función pedagógica y tecnológica para retirar brechas y ambigüedades, para entrar a prácticas escolares multimodales que sean escenarios para que la escuela se convierta en un mundo de diversidad en la imagen y se puedan aceptar y valorar todos los sistemas de comunicación y formación que subyacen en el universo de los estudiantes, los cuales van desde los emoticones hasta la contemplación de una obra de arte.

Para que esto suceda, es primordial que los docentes en general y, de manera específica, los maestros de lenguaje, proyecten un cambio diferencial en su entorno cercano didáctico con el objeto de cambiar una enseñabilidad vertical y moldearla hacia una puesta educativa ramificada entre la palabra y la imagen que permita vincular las realidades de los educandos y hacer que un video, una fotografía, un meme, un video juego o cualquier símbolo sea un referente de significación que conlleve a la interpretación abierta que puede dar la lectura y la escritura en la línea del lenguaje audiovisual.

Es claro que esto no es fácil de discernir para un sistema educativo cerrado, tangible y lineal; por consiguiente, es un cambio de paradigma rotundo, ya que se busca que el lenguaje audiovisual tenga el mismo valor que el lenguaje alfabético y que ambos se puedan complementar sin la necesidad de

reñir, pero dándole gran relevancia al concepto digital, ya que el estudiante está dentro de este mundo; por ello, es importante mencionar el siguiente concepto de Farías *et al.* (2010):

Es obvio que estos cambios han afectado a las comunidades educativas donde las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesores ahora incluyen otras formas de involucramiento cognitivo y de interacciones sociales, las cuales se realizan de manera cada vez más frecuente por medio de comunicaciones digitales en línea. Esta diversidad de destrezas del uso y procesamiento de la lengua ha llevado a algunos autores a acuñar el concepto de multialfabetizaciones o lectoescrituras múltiples —*multiliteracies*— con el fin de dar cuenta de las nuevas competencias que la era digital requiere y que incluyen lectoescritura digital, lectoescritura televisiva, lectoescritura computacional. (p. 57)

Por lo tanto, la cultura de lo audiovisual en la escuela debe ser un factor decisivo para movilizar las prácticas de lectura y escritura de modo que se constituyan en un aprendizaje multimodal que responda directamente a las necesidades y particularidades del estudiante, ya que la imagen cada vez se expande más desde diferentes ópticas del arte y la palabra.

Para que esta forma de abordar, efectuar y hacer realidad escolar tenga incidencia en las políticas institucionales y gubernamentales, es necesario desarrollar un proceso educativo coherente y contextual en el que se empiece a educar a cada individuo en principios de globalidad responsable, que este sepa utilizar las herramientas tecnológicas para trabajar de manera cooperativa y poder acrecentar la comunidad académica no solo en un eco difuso de la palabra, sino a partir de darle la importancia necesaria a todas las manifestaciones culturales, artísticas y sociales que se impregnan

tanto en el mundo de la realidad física del colegio como en el de las plataformas interactivas. No se puede seguir viendo que el texto discontinuo y sus derivaciones son solo una imagen de poco significado y con sentido de entretenimiento; por el contrario, dicho texto debe ser visto como un elemento que proyecta significancia, genera duda, permite argumentar y sale de la línea alfabética para entrar a un espacio de interactividad entre pensamientos y acciones.

Por lo tanto, hablar de lectura y escritura en la línea audiovisual es crear una consciencia a los sujetos para el intercambio cultural y la vivencia de valores artísticos que puedan unirse entre palabras y ambientes de interpretación de manera individualizante y colectiva; es básico que los procesos de enseñanza y aprendizaje miren hacia la construcción de un ser crítico en todos los campos de la vida para que el compartir experiencias esté en la humanización de los actos, en el desarrollo colectivo y en la valoración de lo otro. Por esto, el individuo que debe formar las instituciones educativas modernas debe tener las siguientes características:

- Constructor y promotor de actividades sociales donde se proyecte el trabajo grupal como fuente para dinamizar los espacios sociales y culturales.
- Competente en el manejo de las nuevas tecnologías con el fin de emplearlas para el bienestar de una colectividad.
- Capaz de discernir las diversas informaciones que alberga el mundo global.
- Promotor de proyectos de vida emancipadores con un alto nivel ético y con gran sentido

social.

- Diversificador de ambientes culturales en los que se promuevan y se expandan las expresiones sociales.
- Conocedor de su lengua y de su cultura para crear identidad y comprender la diversidad.
- Con un amplio manejo y usabilidad de los medios audiovisuales como herramientas que constituyen una forma clara de interpretación del mundo actual y que promueven aprendizajes multimodales.
- Crítico frente a cada mensaje que traen y constituyen los lenguajes mediáticos que nacen desde la virtualidad.

Desde estos tópicos, hay que entender que las actuales realidades que se viven en el mundo bajo el referente de lo digital deben propiciar un repensar en la formación de educandos y docentes, ya que la escuela ha entrado en otras dinámicas sociales y pedagógicas, con lo cual no queremos decir que estas sean negativas o positivas, simplemente, que hay una presencia visible de otros elementos que condicionan y dan mayor andamiaje a la hora de construir las interacciones académicas, sociales, cognitivas y culturales.

Por ello, en las instituciones educativas es importante modificar y transformar prácticas, lo cual es un reto para los docentes, ya que conceptos como didáctica, pedagogía, aprendizaje, enseñanza y formación se articulan en otras direcciones y con otras intencionalidades que hacen que educar y formar sean no solamente prácticas pertenecientes a un espacio social, cultural y educativo sino tam-

bién a un espacio tecnológico; todo esto, debido a que para insertar de forma coherente la cultura audiovisual en los saberes y en las aulas regulares se requiere la presencia de un docente mediador que promocióne visiones integradoras en las que la producción y la interpretación de conocimientos sean labores promovidas como construcciones culturales con altos grados de subjetividad, como producto de lo social, y no como simples procesos mecánicos codificados y alejados de las realidades.

En esta misma línea de argumentación, la educación debe repensar sus ideas de formar para la globalidad y la multiculturalidad, pues, con cada evolución de los *e-learning*s, se propician grandes desafíos en todos los campos, ya que los *e-learning*s «ofrecen facilidad en la generación de los materiales, flexibilidad, adaptabilidad a los cambios, control de aprendizaje y un mantenimiento actualizado del conocimiento» (Boneu, 2007, p. 39). Esto es fruto de las transformaciones de las plataformas y ambientes de aprendizaje basados en las TIC.

Después de este barrido conceptual, es básico apuntar que las categorías que estructuran esta idea educativa se centran en *la lectura, la escritura, la cultura audiovisual, el maestro y los aprendizajes multimodales*. Estas categorías permitirán construir un mundo abierto y dialógico entre lo práctico y lo conceptual para tratar de develar las dinámicas más recurrentes que se suscitan en los ambientes escolares cuando la presencia innegable de lo digital está en el aula de clase y ha llegado para quedarse. Lo único es generar nuevos roles educativos no solo por parte del docente, sino también

del estudiante, para que juntos puedan salir adelante frente a las nuevas realidades que trae educar bajo el precepto de la distancia, la virtualidad y la conglomeración de múltiples recursos que fortalecen y, al mismo tiempo, ahogan a un sistema educativo que está titubeando entre las diferentes situaciones globales que enfrenta la humanidad.

Por ende, la discusión sobre cómo determinar que la cultura audiovisual no riña con la cultura del texto impreso está abierta y apenas comienza, una discusión que se vea como un proceso de crecimiento social y cognitivo para que los aprendizajes se abran a otras latitudes y se puedan vincular el arte y el lenguaje como dos mundos iguales que generan una forma nueva de leer y de escribir en la escuela, la cual debe ser constituida y fortalecida, ya que habita con los sujetos contemporáneos. Por consiguiente, la responsabilidad es de transformar roles institucionales y paradigmas en pro de ver que desde cualquier elemento cultural se forma y se comprende el mundo. No es rivalizar, es complementar y reafirmar que hay otros contextos de aprendizaje fuera del aula y que pueden ser de mayor impacto para el estudiante, debido a que este crea y recrea su mundo en la cultura audiovisual.

Cabe resaltar que, el valor del docente es inmenso, ya que él es el invitado a actualizar sus prácticas y salir de lo cómodo conceptualmente para llegar a conectarse con el mundo de lo difuso y realmente significativo; de él depende que la cultura audiovisual en la escuela sea vital, ya que «un material audiovisual es válido si moviliza interiormente a quienes lo reciben; si problematiza; si genera diálogo y

participación, si alimenta un proceso de creciente toma de conciencia» (Sedeño, 2015, p. 183).

Desde allí surge el dilema para la escuela y para el mismo docente, ya que la educación tradicional está diseñada bajo el precepto de la presencialidad y compite deficientemente con estudiantes críticos, digitales y con amplio manejo de las TIC, lo que lleva a un desfase en lo curricular y lo pedagógico. Cuestión que sigue vigente cuando el llamado de la academia y el mundo social es a abrir el contexto escolar hacia el universo de recursos audiovisuales y al desarrollo de propuestas pedagógicas que sean vinculantes entre lo social, cultural y tecnológico.

Esta nueva mirada, que no es futurista sino que es una realidad viviente en el presente, inquieta al maestro como aquel agente movilizador de prácticas escolares como lo son la lectura y la escritura, ya que él está desligado del mundo audiovisual, pues prefiere, en la mayoría de los casos, seguir sus enseñanzas en la idea ortodoxa, con ayudas didácticas que se quedan en afiches, documentos y discursos, desconociendo y no aceptando que el estudiante está inmerso en su cotidianidad dentro de varias fuentes de aprendizaje que van desde el cine hasta los emoticones.

Desde este punto, se presenta una problematización amplia para lograr generar nuevas dinámicas escolares que abran espacios para enseñar desde los textos discontinuos en el marco de dar adaptabilidad a los ambientes internos del mundo global que son propios de los estudiantes que se tienen, ya no tanto en las aulas físicas, sino en diferentes ambientes sincrónicos y asincrónicos.

Por ende, el reto es entrar a promover prácticas de lectura y escritura a partir de la imagen en todo su contexto, pues no solo el texto comunica; es loable reconocer que hay miles de significados en una pintura, una fotografía, un video, un audio, etc., lo cual puede abrir el panorama hacia la reflexión, la interpretación, la argumentación y el desarrollo de un aprendizaje coherente y de gran sentido humano y cognitivo para el estudiante.

Es relevante decir que la idea no es retirar por completo el aula y la escuela física, sino generar un híbrido pedagógico que permita la coexistencia de lo físico con lo digital como elementos que constituyen la esencia misma de los contextos escolares. Desde este concepto, la escuela y sus agentes tienen que entrar a reconocer las nuevas prácticas, tal como lo argumentan Córdoba & Muñoz (2016):

Los medios de comunicación ya no solo tienen la tarea y el poder de informar. Pueden ir más allá y hacer grandes contribuciones en las distintas áreas del conocimiento. El audiovisual, uno de ellos y a través del cual se buscará reflexionar sobre su papel en distintos escenarios, desde los informativos, pasando por los grupos científicos hasta los temas de ciudad. (p. 1)

Por lo tanto, el dispositivo escuela debe tener la apertura para las nuevas dinámicas educativas que están pululando y que se generan gracias a la usabilidad que tienen los diferentes elementos y plataformas digitales que vinculan perfectamente la imagen con el texto construyendo otras miradas para abordar la lectura y la escritura.

Desde aquí, se asientan diferentes problemáticas que son vivientes en esta época de renovación curricular y de puesta en escena de roles diversos por parte de docentes y estudiantes que hacen que

se planteen los siguientes tópicos problematizados:

- La escuela se encuentra aún en sistemas de educación tradicional que promueven y privilegian el texto escrito y oral.
- Muchos de los docentes carecen de herramientas tecnológicas y de actualizaciones pedagógicas para entrar a desarrollar sus prácticas educativas en la línea audiovisual.
- Los currículos de la educación preescolar, primaria, básica, media y superior siguen apuntando a procesos de presencialidad y desarrollo de competencias en el mundo de la secuencia de pares académicos.
- Los estudiantes movilizan en su cotidianidad cultural un apego al lenguaje audiovisual creando aprendizaje y procesos de intercambio e identidad que son desconocidos por los agentes escolares.
- Las prácticas de lectura y escritura se han reconfigurado en otros ambientes, lo que constituye un repensar sobre el texto físico.
- Los lenguajes audiovisuales se estructuran como un medio pedagógico multimodal que fundamenta procesos de aprendizaje significativos, que abren saberes hacia la criticidad, pero que la escuela rechaza por su ubicación en épocas pasadas y los temores a enfrentar otras realidades.

Estos y muchos más factores están latentes en diferentes esferas de la educación mundial, pero no han sido abordados en profundidad, específicamente, cuando hablamos de leer y escribir en el contexto audiovisual, ya que se desea dar mayor prioridad al factor del texto rígido y no al factor

del texto-imagen como un nicho creciente para compenetrarse con la realidad del educando y poder constituir fuentes directas de aprendizaje, de modo que el texto esté en el contexto de los medios que circundan la vida de cada estudiante.

Desde esta visión, es importante reconocer que, los contextos escolares basados en lenguajes audiovisuales traen diferentes posibilidades en pro de complementar lo físico con lo digital; desde acá, es claro acuñar el concepto que lanzan Farías *et al.* (2010) cuando argumentan que

(...) la frase «del papel a la pantalla» se utiliza a menudo para referirse a la revolución que ha significado la introducción de nuevas tecnologías de la información y comunicaciones (TICs) en el paisaje cultural de las sociedades contemporáneas. Algunos han esbozado un paralelo entre el uso masivo de los computadores y la invención de la imprenta, considerando el supuesto impacto en la democratización del acceso a la información que ambas tecnologías han permitido. (p. 56)

Esta conceptualización se debe ver con ojos de posibilidad y de oportunidad para generar, dentro de las aulas virtuales de las actuales escuelas reinventadas, un impacto fundamental para acrecentar las prácticas pedagógicas y poder construir escenas vitales donde la imagen se convierta en texto y las palabras se constituyan en nuevas pinturas literarias que estarán encarnadas en diferentes medios.

Es así como, con estas líneas, se pretende movilizar reflexiones e instaurar caminos a nuevos procesos educativos de Nación para establecer una capacidad instalada en las diferentes instituciones educativas, donde se entienda y se ponga en práctica el valor de los medios de comunicación como

agentes directos para enseñar y aprender con el fin de hacer que leer y escribir cambien de forma y de fondo en la búsqueda de propiciar no solo significados sino también arte y cultura, ya que el aporte más visible que se dará a la sociedad del conocimiento es la constitución de nuevas políticas educativas que transformen los currículos obsoletos en nuevos programas curriculares contextualizados y flexibles con el objetivo de generar un repensar las funciones del docente de lengua castellana y, por ende, los contextos escolares saldrán de lo limitante para entrar en la ramificación de los textos, las palabras, las imágenes, las historias, las secuencias, etc.

Así pues, estudiar lenguajes audiovisuales en la escuela es el nicho central de la cultura de la novedad, pues hay mucha alternancia y movilidad, ya que el contexto educativo permite un encuentro directo entre el saber y el arte. Además, las nuevas formas de acceder al conocimiento han hecho que la imagen, el color, los sentidos, los signos, etc., tengan mucho para leer y escribir debido a que se sale de lo convencional y se constituye en una nueva forma de interpretar las realidades fuera del texto físico para llevarlo al contexto y al texto que proporciona el audio y el vídeo.

Por último, reconocer que la vida del mundo con las circunstancias que se están viviendo se ha transformado, no para mal, sino para reinventar todo lo vivido; y es así que la escuela tiene que entrar también en una nueva tendencia donde el valor de educar se encuentra en cualquier ambiente y en donde los significados de cada saber son propios en las distintas interacciones, ya sean físicas o mediadas por un recurso digital.

Bibliografía

Ander Egg, E. (2007). El proceso de globalización en la cultura. *Patrimonio Cultural y Turismo*. Cuadernos 13. México: Secretaría de Cultura, pp. 143-164.

Boneu, J. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 4(1), pp. 36-47.

Córdoba, A. & Muñoz, J. (2016). La comunicación audiovisual como herramienta para la apropiación social de la ciencia y temas urbanos: un estudio de caso en la ciudad de Popayán, Colombia. *Ruta comunicación* (7), p. 2.

Farías, M.; Obilinovic, K. & Orrego, R. (2010). Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *UT. Revista de Ciències de l'Educació* (2), pp. 55-74. <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/631>

Sedeño, V. (2015). Prácticas de activismo audiovisual con el objetivo de integración social: el caso del colectivo Cine sin Autor (CsA). *Chasqui: revista latinoamericana de comunicación* (129), pp. 181-192.



La escuela como esfera pública de participación: voces de estudiantes, maestros y egresados

Gregorio Arévalo Navarro

grear04@gmail.com

Institución Educativa Emiliano García, municipio de Girardota

RESUMEN: el texto es un análisis contextual de la manera como se construye, al interior de las instituciones educativas del municipio de Girardota, la figura de un ciudadano capaz del liderazgo al asumir roles dentro de la comunidad educativa y, posteriormente, en espacios del ámbito local. Se recogen las voces de estudiantes que, en su momento, fungían como personeros estudiantiles; de jóvenes egresados que participan en la vida política del municipio y de docentes del área de Ciencias Sociales y Política. Queda claro en el texto que la concepción de política construida por los jóvenes que fueron objeto de la investigación es el resultado de un proceso de interiorización de significados a través de la interacción dentro del espacio escolar. Sin embargo, es imposible dejar de lado, a la hora de dar cuenta de esta concepción, que los educandos, en su calidad de sujetos sociales, reciben el influjo de un contexto que constantemente

les sugiere los significados que forman parte del acervo cultural y que, además, son elementos de las representaciones sociales construidas, constitutivas de la opinión pública.

PALABRAS CLAVE: Escuela, Esfera pública, Participación, Política, Democracia.

La escuela, esfera pública de participación

Las instituciones educativas no son receptáculos pasivos frente a los retos que impone el ideal de democracia que se configuró a partir de la carta constitucional de 1991. Su quehacer cotidiano construye la concepción de ciudadano que se quiere como resultado de la comprensión del lugar que ocupa dentro del proceso de socialización de los principios que rigen las sociedades democráticas. Pero, más allá de eso, las instituciones educativas son, por definición, el terreno más abonado para la acción de los individuos y, por ende, el espacio donde lo político, en el sentido arendtiano del término, se muestra con mayor fuerza. Puesto que, si se entiende lo político como «el ámbito en el que los hombres pueden exhibir ante otros, sus pares, su virtud; desplegar su identidad incambiable e irrepetible y establecer la libertad como hecho del mundo» (Arendt, 2006, citado en Goyenechea, 2014, p. 235), ¿quién más que la escuela gestora de la autonomía del sujeto para hacer de los escenarios democráticos espacios para el ejercicio de la libertad por medio del diálogo y la concertación sin más barrera que las impuestas por el quehacer pedagógico y la normatividad vigente, tal como se describe a continuación?

Los espacios democráticos constituidos formalmente por la normatividad colombiana mediante las figuras ya señaladas, más aquellos que surgen del quehacer mismo de la escuela, hacen de los contextos educativos el laboratorio de consolidación de la democracia participativa en el ámbito local. Pero estos espacios tienen transcendencia nacional porque, en ellos, además, se construye la cultura de participación del país al dejar de ser puramente formal para encarnarse en el educando en términos de acción e interacción, es decir, en presencia de la esfera pública, lo que, en última instancia, viene a brindar el carácter fáctico a la democracia moderna en la medida en que estos espacios institucionalizados, lejos de ser escenarios para el despliegue de una identidad común, son receptáculos de sujetos plurales que encuentran en esta pluralidad la razón de ser de los espacios de discusión y debate.

La escuela, como esfera de lo público, evidencia entonces el carácter político de la misma en el sentido en que lo sugiere Arendt. El escenario de lo público revelado en la cotidianidad de las instituciones educativas no es un espacio para la búsqueda racional de consensos mediante procesos deliberativos como lo propone Habermas; por el contrario, lo político, en las instituciones educativas, se manifiesta en la pluralidad de sus miembros, porque, aun compartiendo procesos que conservan los mismos fines estipulados en la Ley General de Educación —entre ellos, el pleno desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto por la vida y demás derechos, la formación para la participación y la formación para el respeto de la autoridad y la ley—, ello no determina la unidad de criterios

y pensamiento en torno a los asuntos que atañen a los miembros de la comunidad educativa. No se podría pensar que los integrantes de la comunidad educativa —entiéndase directivos, padres de familia, estudiantes y maestros—, por ser parte de un espacio común y acceder a las herramientas comunicacionales que les brinda ese espacio común a todos, necesariamente tengan que formar una opinión pública homogénea en torno a los asuntos públicos en cuestión; más bien, como actores de ese espacio público, encuentran en él un escenario propicio para la acción y la exhibición de sus identidades como sujetos políticos. Así, estos actores que discurren en las discusiones y las decisiones de cuestiones de interés público portan con ellos sus distintos puntos de vista y opiniones, las cuales son precisadas y transformadas, comprobadas y ampliadas en el encuentro, pero nunca son eliminadas en un acuerdo unánime.

En consonancia con lo anterior, los docentes del área de Ciencias Económicas y Políticas del municipio, quienes tienen a su cargo el proyecto de democracia, consideran que espacios como los momentos pedagógicos al interior de las aulas de clases son trascendentales para los educandos, puesto que se convierten en espacios de deliberación cuando, desde cualquiera de las áreas, se incentiva el pensamiento crítico por medio de lecturas de textos periodísticos o proporcionando el acceso a las noticias que muestran temas coyunturales que generan debates frente a la realidad del país o del mundo:

(...) desde lo personal, como docente del área de ciencias sociales y política, yo he procurado que los estudiantes vuelvan a leer la prensa; entonces, por lo general, yo, cada lunes, traigo notas importantes relacionadas o que yo considere importantes para hacer lecturas y, sin embargo, invito a que los estudiantes vean también la prensa, las noticias; si consideran que hay temas relevantes a debatir se les saca el tiempo y se debate; no puedo decir que eso se dé, por ejemplo, en cada una de las asignaturas o en cada una de las horas en las que uno dicta clase, pero si hay momentos en los que la crítica está ahí presente y la lectura frente a hechos que marcan la vida política del país se analizan (H. Montoya, comunicación personal, 7 de abril de 2016).

Estos procesos de interacción propiciados al interior del aula no sólo inmiscuyen al estudiante en una problemática social específica, sino que son la posibilidad de poner en evidencia distintas concepciones que se tienen de una misma realidad en el sentido de cómo ha sido interiorizada y la importancia que ha adquirido para la realidad del educando desde sus saberes previos y el sentido común. De ahí que el poco interés que suscitan los temas coyunturales del país y del mundo para algunos educandos sea catalogado por los educadores con el rótulo de «apatía», lo cual indica que esos objetos de la realidad que generan debate en el aula no han adquirido un significado relevante para el educando, por lo tanto, su acercamiento a los mismos es poco o nulo.

Es por esto que la manera como se acerca al estudiante a los diferentes símbolos de la realidad política y social del país y del mundo por medio del quehacer pedagógico al interior y fuera del aula es importante para la consolidación de una posición crítica frente a esa realidad. La importancia del fomento del pensamiento crítico al interior de las aulas de clase es la posibilidad de lograr que el

educando aprenda a ser un sujeto autónomo capaz de repensar, invitar a repensar, a reflexionar y a observar críticamente cada una de las instancias de poder en las que se encuentra inmerso, es decir,

el joven debe de tener un pensamiento propio, autónomo, que lo haga oponerse incluso a algunos procesos que el considere que no sean de buen recibo para sus compañeros o para el mismo y eso no significa que oponerse a un proceso institucional lo convierta en un líder negativo, todo lo contrario... cuando tú trabajas democráticamente, participativamente, cuando expresas tus opiniones de manera respetuosa puedes oponerte a cualquier cosa que consideres que no es viable y, a través del diálogo y la concertación, se puede llegar a algún acuerdo. (D. Hernández, comunicación personal, 15 de mayo de 2016)

Esto es, además, el principio de toda participación, porque muestra, de forma explícita, el rol de ciudadano que se asume desde los espacios que brindan las instituciones, en este caso, las aulas de clases, que son, en primera instancia, el espacio deliberativo por antonomasia en la escuela; pero también hay otros espacios institucionalizados y constituidos para tal fin que le indican al estudiante el carácter plural y democrático de la escuela, porque funcionan como instancias no sólo de poder, sino de espacios de acción democrática que reflejan una relación de carácter horizontal al interior de las instituciones:

Procuramos que estos representantes estudiantiles se constituyan en verdaderos líderes que llamen la atención alrededor del respeto en el aula y fuera de ella, en todas las relaciones que se presentan allí, estudiantes-estudiantes y estudiantes-profesores. (H. Montoya, comunicación personal, 7 de abril de 2016)

El reconocimiento, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, de la importancia de los distintos órganos que conforman el gobierno escolar y el carácter plural de los mismos es un indicativo del carácter democrático de las instituciones educativas. Sin embargo, a decir de los docentes que imparten el Ciencias Económicas y Políticas, la praxis política en la institución empieza por el reconocimiento de líderes al interior de los grupos y los procesos de sensibilización por medio de la generación de espacios de participación en donde los estudiantes identifican falencias al interior de las aulas relacionadas con los aspectos académicos y de convivencia para luego «dar solución de forma dialógica, de forma armónica a los conflictos que se presenten, eso genera ese deseo de reconocerse en el otro» (H. Montoya, comunicación personal, 7 de abril de 2016). Así mismo, el proceso de escogencia del representante de grupo al inicio de cada año escolar es, para los docentes, el esbozo de un ejercicio democrático repetitivo año tras años que da indicios del reconocimiento de un líder al interior de las aulas, porque, aunque no existen consensos, sí existe el criterio de las mayorías, que es, en esencia, el fundamento de la democracia moderna:

(...) entonces ellos ven la oportunidad en la institución a través de la personería, de las representaciones de grupo, ven la oportunidad como para iniciar en el mundo de la política y, de hecho, a ellos se les motiva mucho en las clases a participar, a opinar, a que todos los procesos sean democráticos; por ejemplo, muchos de los profesores de la institución inculcamos la democracia a la hora de elegir quién va a izar la bandera, quién va a representar al salón , quién es el que va a participar en un encuentro deportivo. (P. Herrera, comunicación personal, 11 de mayo de 2016)

Pero no solamente eso, sino que es la posibilidad que encuentra cada estudiante de reconocerse en un par y el deseo de que este lo represente, es decir, que acceda a una responsabilidad en la esfera de lo público. De manera concreta, que forme parte del Consejo de Estudiantes y vele por la buena marcha del grupo. En consecuencia, su perfil está enmarcado en el ideal de una «persona que, por su espíritu, por su capacidad y que por sus valores tenga una idoneidad para representar a los estudiantes de su grado» (H. Montoya, comunicación personal, 7 de abril de 2016). El carácter idóneo de un estudiante para el ejercicio de lo público al interior del aula está dado entonces por la forma como este asume ciertos roles que implican algún grado de responsabilidad frente a los «otros», es decir, frente a lo público:

Desde el principio se les ha dicho que las funciones públicas valen la pena; nosotros podemos empezar a cambiar todo este cuento si nos metemos en la cabeza que se pueden hacer las cosas bien y bien hechas porque la inmediatez es corrupción. (L. Echeverry, comunicación personal, 21 de abril de 2016)

De alguna manera, este acto democrático de elección de representante en los distintos grupos de las instituciones reviste importancia en la medida en que se interiorizan valores democráticos esenciales como la igualdad, porque todos pueden entrar al debate público sin distingos de ninguna clase; el pluralismo, porque permite el respeto por la diferencia en términos de opinión y acción; la libertad, por la ausencia de coacción para el ejercicio del voto, pero, primordialmente, por ser el acto mediante el cual los niños y jóvenes internalizan la idea de un sistema político cuyos fundamentos son

más aprehensibles en la praxis por involucrarlos como sujetos activos capaces de tomar decisiones independientemente de que estas sean racionales o no.

La existencia de procesos democráticos en el aula de clases se presenta entonces como un escenario al interior de la institución educativa para que el estudiante acceda a los significados que llevan consigo estos procesos, particularmente, a la concepción de democracia y, dentro de ella, al componente político que sugiere la participación de todos:

Aquí, en la institución, se les orienta a la participación democrática desde varios escenarios; inicialmente, en el área de sociales tenemos la fundamentación, los conceptos, los diferentes tipos de gobierno; se cuenta, también, con el proyecto de democracia, además, con el servicio social estudiantil y el proyecto de constitución. (L. Echeverry, comunicación personal, 21 de abril de 2016)

Si, tal como lo propone Arendt, lo político supone la idea de sujetos que ejercen su libertad en un espacio construido entre los seres humanos, el ejercicio «insignificante» de elección por parte de sujetos menores de edad en el sentido cronológico y también kantiano, a primera vista, parece inane, pero reviste vital importancia por el espacio pedagógico donde se lleva a cabo. Por encontrarse en la órbita del quehacer de las instituciones educativas, su impronta en los sujetos en formación se traducirá en la postura que estos asuman frente al sistema que los cobija; aún más, el espíritu que subyace a estos procesos establecidos normativamente en las instituciones educativas no se aparta de la formación de sujetos que interiorizan los fundamentos ideológicos del sistema democrático. Así se puede

entrever cuando, desde el Ministerio de Educación Nacional (2001), se afirma:

Solo en la medida en que los gobiernos escolares sean un mecanismo democrático real para la toma de decisiones, que la comunidad conozca y exija resultados a las instituciones educativas, que los padres pregunten por la calidad y que los directivos informen sobre la utilización de los recursos, podremos aspirar a escuelas más democráticas y efectivas. (p. 15)

Los órganos del gobierno escolar, tal como están establecidos por la normatividad, al involucrar diferentes posturas frente a la realidad de las instituciones lo que están definiendo es el carácter plural de las mismas; más aún, actúan como representaciones simbólicas de que, aunque el poder se personaliza encarnándose en los seres humanos, este no es exclusividad de nadie, mucho menos de quien funge como cabeza visible de una comunidad como la educativa donde, si bien es cierto que se comparten objetivos comunes, lo que está en juego es el tipo de concepción de poder que se ha establecido como válida para la sociedad colombiana, es decir, las acciones de «gobierno» en la escuela, al conservar los fundamentos democráticos de toma de decisiones, no pueden estar asociadas a ningún tipo de totalitarismo o tiranía propios de regímenes con un espíritu opuesto al sistema construido sobre el fundamento de la libertad.

Adicionalmente, la divulgación de saberes que fomentan la construcción de ciudadanía por medio de los contenidos estipulados en los planes de estudios de las áreas de Ciencias Económicas y Políticas, referidos a la concepción de democracia que se hace en las instituciones para iniciar el proceso de gobierno escolar cada año —al igual que los

proyectos de obligatorio cumplimiento como es el de las 50 horas de Constitución y el de democracia escolar—, son herramientas pedagógicas que facilitan el proceso de interiorización del carácter práctico de la política, «de ahí viene una inquietud por el manejo de los términos políticos, por entrar más a ese proceso político» (L. Echeverry, comunicación personal, 21 de abril de 2016). En otras palabras, estos procesos muestran el talante de las instituciones en la búsqueda

por generar un tipo de encuentros, de pensamientos, de reflexiones en torno a lo que es la formación del liderazgo y, además, a lo que es la participación política del estudiantado en aras de que van a ser los futuros ciudadanos de este país. (H. Montoya, comunicación personal, 7 de abril de 2016)

Ese primer acercamiento del estudiante a la toma de decisiones y a la participación desde un espacio público comienza a señalar los niveles de aceptación o rechazo hacia el modelo democrático construido, de tal manera que, el Ministerio de Educación Nacional (2001), interpelando sobre el tema, se atreve a afirmar que

los resultados del *Segundo Estudio Internacional de Cívica*, recientemente publicados, muestran que, pese a que el país ocupó el último lugar en conocimientos sobre el tema, se situó entre los primeros en opiniones favorables hacia la democracia y la participación. (párrafo 2)

Esto indica que, más allá de los aprendizajes específicos relacionados con los saberes involucrados en las prácticas democráticas, lo que está en juego es el anclaje de una cultura política cuyo eje estructurante son los principios rectores de la democracia participativa que ha prevalecido en Colombia después de la Constitución de 1991.

La puesta en escena de fenómenos políticos exclusivos de las democracias participativas, tales como campañas con ideas y propuestas, debates públicos de los candidatos a la personería de las instituciones, el ejercicio publicitario y la divulgación de propuestas «de gobierno» a través de los distintos medios de las instituciones y fuera de ellas —emisora local—, lo mismo que la inscripción de los candidatos, previa entrega de una hoja de vida con datos y propuestas, no son más que un despliegue de los significados que se han construido alrededor de la cultura democrática occidental que se objetiva por medio de ejercicios de carácter vinculante para los estudiantes, tal como el que se describe a continuación:

Iniciamos un proceso de votación tal cual como pasa en la vida real, en el mundo de los adultos; se hace por votación secreta y encontramos nosotros que hay 3 o 4 que tienen una votación más o menos pareja y lo que hacemos para que quede lo más parecido a la vida real es que cogemos a los dos representantes con mayoría de votos y volvemos a hacer un proceso de votación, cumpliendo con esa segunda vuelta que regularmente se presenta; a partir de allí, ellos le dan mucha importancia (L. Echeverry, comunicación personal, 21 de abril de 2016).

Todas estas acciones que se llevan a cabo año tras año por haber sido instituidas dentro del marco de la elección del personero o contralor estudiantil en cada centro educativo del municipio conservan la carga simbólica de la praxis democrática que le insinúa al educando el tipo de ciudadano que desea el Estado. De esta manera, se asegura la perpetuidad del modelo al contar con un vehículo eficaz para la transmisión de valores, normas y significados dentro de la sociedad:

Precisamente en las aulas se fomenta que la política no es solamente el ejercicio de, por un lado, votar; ni, mucho menos, el ejercicio de que hayan sido representantes de otros; sino el ejercicio mismo crítico ante las relaciones de poder que se gestan en la sociedad (H. Montoya, comunicación personal, 7 de abril de 2016).

La capacidad de la escuela para involucrar al estudiante en los diferentes mecanismos y escenarios de participación al interior de las instituciones educativas y fuera de ellas mediante las herramientas pedagógicas que están a su alcance es la ratificación del papel que históricamente ha desempeñado esta al interior de las sociedades. El fin último es la consolidación de un proyecto de humanidad que involucre la comprensión de los distintos significados de lo que se ha establecido como «la sociedad ideal», de la cual la democracia —asumida como forma de gobierno en donde los ciudadanos son la única fuente legítima de poder— es el modelo que debe ser preservado por lo que significa en materia de estabilidad social y política para los Estados. Además, porque de ella depende la consolidación de libertades individuales y colectivas que permiten el despliegue de una ciudadanía involucrada en las cuestiones del Estado mediante la participación activa en los distintos escenarios formalmente constituidos para tal fin y en aquellos que surgen de las dinámicas participativas.

Entonces, las instituciones educativas del municipio, al ser el puente que sirve de tránsito entre el ámbito socializador de la familia y la esfera pública, asumen su tarea mediante las acciones de carácter pedagógico que son de su resorte, tales como la organización del proceso democrático desde las aulas, especialmente, en las áreas de Ciencias Económicas y Políticas, donde los estudiantes,

portadores de concepciones construidas previamente, formadas como acervo del sentido común, se convierten en interlocutores mediante una relación de pares, de «congéneres». La simpleza del acto cotidiano de relacionarse con los otros en una amalgama de intersubjetividades que discurren en contextos institucionalizados que adquiere sentido político en la medida en que es la puesta en escena de discursos que develan el carácter plural de la condición humana y, por consiguiente, tal como lo hizo saber Arendt, su carácter político. Es precisamente esta condición discursiva exclusiva de los seres humanos la que marca la pauta en la determinación de los sujetos políticos que se encuentran en construcción al interior de las instituciones educativas. Es, en otros términos, el requisito *sine qua non* donde se da la existencia germinal de lo político en los jóvenes que «habitan» las aulas de clases. La filósofa alemana es enfática en este asunto cuando afirma:

Tal vez haya verdades más allá del discurso, y tal vez sean de gran importancia para el hombre en singular, es decir, para el hombre en cuanto no sea un ser político, pero los hombres en plural, o sea, los que viven, se mueven y actúan en este mundo, sólo experimentan el significado debido a que se hablan y se sienten unos a otros a sí mismos. (Arendt, 2005, p. 17)

Esta condición humana no es privilegio de las sociedades que experimenta procesos deliberativos racionales, más bien aparece como característica del «estar juntos», del actuar entre seres plurales que, como ya se ha dicho, es un elemento fundamental de la actividad pedagógica de la escuela. De ahí que, cuando los docentes ponen en evidencia los diversos escenarios de participación

de los estudiantes al interior y fuera de la escuela, lo que realmente hacen es dar suficientes razones para comprender el sentido de lo que Arendt llama *vita active* y, dentro de ella, la acción como condición humana de la pluralidad «al hecho de que los hombres, no el hombre, vivan en la tierra y habiten el mundo» (Arendt, 2005, p.22). Es la experimentación de la vida desde un espacio público que actúa en paralelo al espacio privado de lo familiar lo que, en términos políticos, se torna de capital importancia en la constitución como sujetos políticos o ciudadanos con capacidad de participar de los asuntos del Estado en los diversos escenarios formalmente constituidos desde una posición de liderazgo o siendo tributario del sistema democrático.

Aporte de la escuela en la significación política

La importancia del papel de la escuela en la construcción de una cultura política de participación ligada a una concepción de política mucho más amplia se hace evidente cuando se comprende que la función de la familia, en términos de socialización en materia política, ha sido muy poca o, en algunos casos, nula en los jóvenes estudiados y que el referente inmediato que tienen estos jóvenes como sustrato de su inclinación por la vida pública es la escuela y los procesos que en ella se llevaban a cabo, especialmente, aquellos que los involucran en las decisiones como actores con voz y voto dentro de un contexto que les proporciona las herramientas jurídicas y pedagógicas para desplegar sus condiciones de líderes. En efecto, la relación que existe entre procesos de participación al interior de las instituciones educativas y la idea de un encuentro inicial con lo público es evidente en los

jóvenes líderes que fueron objeto de investigación, los cuales, al ser interrogados sobre este particular, dijeron:

Yo tuve un primer encuentro con eso de la esfera pública en el colegio, yo tuve la oportunidad de ser contralora y personera (A. Montoya, comunicación personal, 16 de marzo de 2016)

Cuando estábamos en el colegio, yo creo, uno también era un ser político porque uno estaba pendiente de las decisiones que se tomaban desde los directivos, de lo que se estaba realizando en el colegio; uno participaba en los diferentes foros, en las diferentes actividades que se realizaban en el colegio; entonces yo creo que se asemeja mucho la vida afuera a lo que se vive en las instituciones educativas porque es el tema de la participación que es un tema muy importante (K. Paniagua, comunicación personal, 16 de junio de 2016).

Desde el grado decimo, pertenecía a un grupo de prevención de embarazos en adolescentes; fue un grupo que se conformó en el Emiliano que tuvo un gran recorrido; realizamos varias entrevistas, salimos hasta en televisión con el trabajo que se hizo; en su momento, se realizó una gran participación, se generó una gran movilización (L. M. Correa, comunicación personal, 8 de julio de 2016)

La personería fue un paso más a mi proyecto de vida que es ser un joven líder en el municipio. (L. M. Agudelo, comunicación personal, 22 de febrero de 2016)

En este sentido, es claro que el contexto institucional actúa como una estructura construida normativamente que indica, por medio de sus procesos, los significados que deben ser interiorizados por los sujetos actuantes en su seno. De ahí que el desconocimiento de lo político por parte de las familias sea para estos jóvenes un hecho de poca relevancia para su estructuración como sujetos políticos. De plano, desde una visión limitada de la política que separa a esta del quehacer cotidiano, no encuentran relación alguna entre las actividades de los miembros de sus familias y el ejercicio de

la política, lo cual se escucha en expresiones como: «mis papas son comerciantes, entonces no tienen, digamos, una relación directa con la vida pública» (A. Montoya, comunicación personal, 16 de marzo de 2016); «en mi casa, mi mamá votaba y vota por tradición, pero a ella nunca le ha gustado la política» (L. M. Agudelo, comunicación personal, 22 de febrero de 2016); «mi padrastro tiene una actitud como de una persona a la antigua, estas cosas de la política nunca le han interesado mucho, solo vota en las elecciones y ya» (H. A. Jaramillo, comunicación personal, 30 de marzo de 2016).

Pese al reconocimiento de la escuela como el referente por medio del cual los jóvenes acceden a una primera construcción significativa de la concepción de política, la cual gira alrededor de la noción de participación en los distintos órganos establecidos, la existencia de una conciencia de lo público como asunto ligado a lo político solo emerge cuando se llega a los grados de la media —10° y 11°—, ello, debido a la llegada de nuevos saberes y actividades ligadas al área de Ciencias Económicas y Políticas y, especialmente, al encontrarse inmersos en procesos vinculados al proyecto de democracia, en donde se da una participación activa no solo de los candidatos a la Contraloría y Personería de las instituciones, sino que los integrantes de los grados que sirven de entorno a los candidatos ven cercano un mecanismo del cual en grados anteriores habían sido solo espectadores. Es en este escenario donde el significado de lo político ligado a procesos participativos comienza a tener sentido en tanto es un objeto cercano que trae consigo una serie de eventos y discursos que denotan el carácter pragmático de lo político:

uno participaba en los diferentes foros, en las diferentes actividades que se realizaban en el colegio; entonces yo creo que se asemeja mucho la vida afuera a lo que se vive en las instituciones educativas porque es el tema de la participación que es un tema muy importante. (K. Paniagua, comunicación personal, 16 de junio de 2016)

La cercanía del proceso democrático, sumado al aprendizaje de nuevos conceptos y realidades de la política nacional e internacional en los dos últimos grados de escolaridad, crea la sensación, en el estudiante, de que únicamente en estos grados se les brindan las herramientas que les permiten la participación activa en la vida pública, es decir, no ven esa inclinación hacia lo público como producto de un proceso escolar desde los primeros años de ingreso a las instituciones educativas, más bien centran su discurso en lo significativo del proceso de elección como Personeros o Contralores estudiantiles, así como en lo relevante del área de Ciencias Económicas y Políticas.

Aquí, la praxis política, producto de lo normativo pero desarrollada como quehacer pedagógico, facilita el acceso del educando al entramado simbólico de una cultura democrática y, en ella, a la participación como el principal referente que, inicialmente, lo conecta, en la escuela, con las instancias institucionales del ámbito educativo y, posteriormente, cuando ya es un joven ciudadano, con las instancias municipales. El tránsito de una democracia escolar a una con características más generales desarrolladas en el ámbito local supone un sujeto joven políticamente activo al interior de los municipios, lo cual solo es posible en la medida en que la escuela haya tenido éxito en la función de interiorización de valores asociados a la cultura democrática de participación que se considere per-

tinente transmitir. En tal sentido, es posible afirmar que lo político gira en torno a la concepción de un ciudadano capaz de participar de las cuestiones que le atañen; de ahí que el concepto de política sea asociado por los jóvenes a los de «participar» y «liderar». La recurrencia de esta asociación da cuenta de la importancia de los procesos escolares que se desarrollan en las instituciones educativas y del carácter democrático de las mismas; en clave de lo anterior, una joven personera se expresa de la siguiente manera sobre los procesos de su institución:

Me parece muy bueno porque todos nos podemos expresar y, así, darle a conocer a nuestros compañeros y profesores, de hecho, hasta a las directivas, coordinadores y rectores, a quien sea, lo que pensemos; o si es una idea para mejorar la institución o si es una duda o propuesta que nosotros tengamos puede ser escuchada. (T. Marín, comunicación personal, 7 de junio de 2016)

En consecuencia, cuando se considera el papel de las instituciones educativas del municipio de Girardota en la consolidación de una concepción de política en los jóvenes por medio de su quehacer cotidiano, el referente significativo más cercano lo encuentran en aquellos procesos de los últimos años escolares, lo cual pareciera indicar de manera *a priori* que no existe, entre los jóvenes estudiados, una conexión directa entre su concepción política y ciertos procesos como la elección de representantes en el aula —proceso del cual participaron alguna vez en sus respectivos grupos—, el ejercicio del voto y los procesos deliberativos en las aulas. Ello no quiere decir, de ninguna manera, que estos elementos que forman parte de la biografía de los jóvenes como actores dentro de un colectivo no al-

cancen una relevancia especial. Su importancia estriba en que debido a la naturaleza social de los significados de los objetos, en este caso, de la política, por medio de todo el proceso de interacción del estudiante durante su vida escolar se construye una amalgama de significados sugeridos por «el otro» que, a la postre, terminan definiendo de forma parcial o total el significado de lo político; sin embargo, el estudiante alcanza un nivel de conciencia frente a ese significado una vez haya un «otro» significante que le hace evidente el mismo.

Lo anterior permite entender que las instituciones educativas, lejos de ser agentes pasivos en la construcción de una cultura democrática de participación, son el nicho que incuba los nuevos líderes que se incorporan, una vez terminado este proceso de interiorización de valores democráticos, a los diversos escenarios de la vida pública local. La posibilidad del estudiante de acceder a espacios de interacción dotados de significados al interior de la escuela, como los son las izadas de banderas, la celebración de fiestas patrias, la elección de representantes, los debates públicos sobre cuestiones que atañen a la institución, las campañas preelectorales y los diversos comités a los que se vinculan como sujetos activos, permiten un acercamiento al significado de lo público desde los primeros años de escolaridad; en palabras de Schütz (1993), «experimentamos así dentro del presente viviente la constitución efectiva de los objetos» (p. 108).

Así, la escuela, atendiendo a la estructura normativa de un Estado que se ha configurado bajo los preceptos democráticos modernos, legitima, por medio de los actos cotidianos ya referenciados, los

universos simbólicos constitutivos de una cultura política cuyo eje es la participación de los ciudadanos en los diferentes escenarios formalizados o informales que brinden los contextos. Lo anterior permite entender que los líderes que se gestan en las instituciones educativas, por ser eslabones de una cadena construida sobre la base de principios democráticos y normas socialmente aceptadas, encuentran, una vez se incorporan como egresados de sus instituciones a la vida pública local, ciertos niveles de reconocimiento que los llevan a incorporarse en la vida pública desde diferentes escenarios de participación que brinda el municipio.

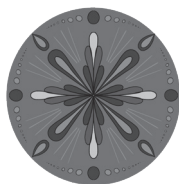
Bibliografía

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Goyenechea, E. (2014). Hannah Arendt: la sociedad y la política. *Analecta política* 4(7), pp. 223-248.

Ministerio de Educación Nacional (2001). Por una escuela más democrática. *Al tablero* (3).

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.



Formación de ciudadanos estadísticamente cultos: un desafío que inicia en la básica primaria

Enith Cristina Ortiz Sarrazola

*Institución Educativa Julio Restrepo, municipio de Salgar
encosa@hotmail.es*

RESUMEN: este artículo se basa en la tesis de maestría *Comprensión de datos estadísticos para la toma de decisiones: proyecto de emprendimiento con estudiantes de grado quinto*, la cual fijó su interés en la consolidación de ciudadanos estadísticamente cultos en el nivel de básica primaria, específicamente, en el grado quinto, atendiendo a los referentes nacionales de calidad propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Se tomó como referencia el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión y se diseñó una unidad curricular fundamentada en la integración de áreas y el trabajo por proyectos. Se propusieron actividades prácticas con la intención de contextualizar la estadística en situaciones reales como la creación de una empresa a partir de un estudio de mercado diseñado, aplicado y analizado por los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Comprensión, Datos estadísticos, Toma de decisiones, Emprendimiento, Unidad curricular.

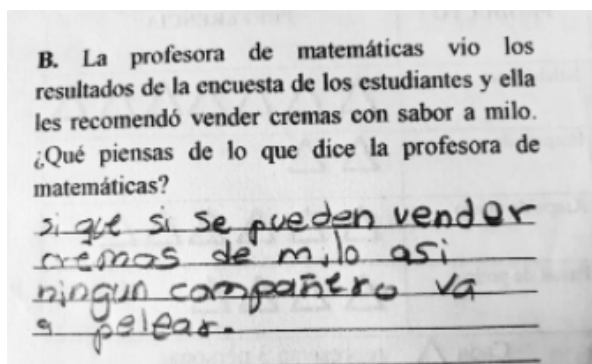
Problema de investigación

Los ciudadanos estadísticamente cultos se caracterizan por su capacidad de leer, interpretar y analizar críticamente la información que se encuentra en libros y medios de comunicación (Batanero, 2004), pasando de la memorización y la repetición de conceptos y algoritmos a procesos prácticos y complejos como la resolución de problemas y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre (Ministerio de Educación Nacional, 2006); estas características describen algunos de los retos que se tienen en el aula de clase en el momento de orientar conocimientos estadísticos, pues, más que repetir, se espera que el estudiante logre comprender los conceptos asociados. Esta premisa motivó a una reflexión particular con respecto a la práctica pedagógica realizada en la Institución Educativa Julio Restrepo, sede Ramón Vélez Isaza, del municipio de Salgar, Antioquia, específicamente, en el grado quinto.

Esta reflexión inicia con el análisis de los resultados del último año de las pruebas Saber presentada por los estudiantes del grado quinto, análisis que permitió identificar una dificultad en el alcance de los desempeños esperados en el pensamiento aleatorio y sistemas de datos, particularmente, en lo que tiene que ver con la descripción, interpretación, clasificación y resolución de problemas a partir de datos relacionados con situaciones del entorno escolar (Ministerio de Educación Nacional,

2017); así mismo, al proponer en el aula de clase actividades relacionadas con la lectura e interpretación crítica de datos estadísticos, los estudiantes evidenciaron una falencia en la representación de información mediante diagramas y en la solución de problemas a partir de información presentada en sistemas de datos, como se observa a continuación:

Figura 1. Material de un estudiante del grado 5



Nota. Material propio.

En la figura 1 es posible apreciar que el estudiante del grado quinto respondió a partir de su opinión y, pese a que la respuesta tiene sentido desde el respeto y la sana convivencia, no tuvo en cuenta la interpretación preliminar de los datos proporcionados, esto significa que no logró relacionar los datos con la toma de decisiones y con la solución de problemas. Los análisis de estas y otras situaciones similares probaron la necesidad de fortalecer procesos de comprensión de datos estadísticos en los que no solamente se trabaje a partir de la teoría, sino mediante actividades intencionadas a dar significado a través de la experiencia, es decir, convertir a los estudiantes en actores principales

de la construcción del conocimiento de modo que sean ellos quienes recolecten, organicen y analicen la información.

La idea de comprensión que se propuso en esta investigación se sustenta en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), según la cual el conocimiento, la habilidad y la comprensión son el material que se intercambia en educación con el propósito de que el estudiante pueda dar significado a lo que ocurre en el aula (Perkins, 1999). En este sentido, integrar la enseñanza de datos estadísticos con otras áreas del currículo favorece en el estudiante «las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas y sustentadas, que favorecen el desarrollo de una ciudadanía crítica para la transformación de la sociedad» (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 35). Estas acciones dan cuenta de la relación existente entre matemáticas y emprendimiento, abriendo la posibilidad a un trabajo integrado que, además de favorecer procesos de comprensión de datos estadísticos, también propicie la aplicación de estos en procesos como la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propuso integrar la comprensión de datos estadísticos con un proyecto de emprendimiento desarrollado por los mismos estudiantes, de modo que se cuestionen, investiguen, organicen los datos, los interpreten y puedan tomar decisiones. Al respecto, Arteaga (2009) considera que el trabajo con proyectos permite que los estudiantes puedan comprender la utilidad de la estadística para resolver problemas de otras materias o de la vida cotidiana; asimismo, Batanero & Díaz (2004) afirman que «los

proyectos estadísticos aumentan la motivación de los estudiantes» (p. 9) en la medida en que pueden contextualizar, ser realistas en los datos y en los problemas que se quieren investigar. Por tanto, se propone el desarrollo de una unidad curricular enfocada en el marco teórico de la EpC que, además de posibilitar integración de áreas del conocimiento, aplique los datos estadísticos en la toma de decisiones.

Marco teórico: Enseñanza para la Comprensión

En el desarrollo de esta propuesta investigativa se tomó como referencia el marco conceptual de la EpC a partir del hecho de que lo que aprenden los estudiantes tiene que ser interiorizado y utilizado con facilidad en diferentes circunstancias, dentro y fuera de las aulas de clase. En términos generales, la comprensión no es algo que se reduce al conocimiento o a la memorización; está relacionada con «la capacidad de desempeño flexible» (Perkins, 1999, p.70), es decir, pensar a partir de lo que se sabe, poder aplicar ese conocimiento en un desempeño que no siempre es predecible, en situaciones que, simplemente, suceden y ante las cuales se debe actuar, demostrando eso que se ha comprendido. En este sentido, los estudiantes deben ser capaces de comprender la naturaleza del conocimiento para resolver problemas, buscar soluciones, tomar decisiones y transformar el mundo que los rodea (Stone, 1999).

El marco conceptual de la EpC considera cuatro elementos que son la base del proceso de planificación: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diag-

nóstica continua. Estos cuatro elementos develan aspectos en relación con lo que vale la pena comprender, cuáles aspectos deben ser comprendidos y cómo se puede promover y verificar esta comprensión (Ortiz, 2020). Asimismo, los desempeños de comprensión se sintetizan en tres categorías: fase de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis. De esta manera, se atiende a la necesidad de categorizar los avances de cada una de las metas. Por otro lado, están las cualidades de la comprensión, que hacen referencia a los aspectos particulares que cada área pueda tener: el contenido, los métodos, los propósitos y las formas de comunicación que evalúan la comprensión desde diferentes miradas; dentro de cada dimensión, se describen cuatro niveles que orientan la comprensión de los estudiantes, estos niveles son: ingenua, de novato, de aprendiz y de maestría.

Lo anterior significa que este marco conceptual no solamente posibilita un proceso de planeación coherente e intencionado, sino también que favorece la aplicabilidad de un conocimiento específico, la construcción de la realidad y la descripción del proceso de comprensión. En este caso, la contextualización de datos estadísticos en un proyecto de emprendimiento a través de acciones concretas como la toma de decisiones.

Marco metodológico

La investigación en mención se desarrolló en el municipio de Salgar, al suroeste del departamento de Antioquia, en la Institución Educativa Julio Restrepo, sede Ramón Vélez Isaza, en el grado 5°2. Dicha investigación se centró en un enfoque cuali-

tativo, el cual «rescata la importancia de la subjetividad, la asume y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana» (Galeano, 2003, p. 18); por tanto, se realizó un proceso progresivo de interpretación con el propósito de analizar la cotidianidad para comprender actuaciones, dar significados y construir conocimientos.

Asimismo, y considerando que la comprensión es un fenómeno individual que tiene variaciones y características específicas y que no es posible generalizarla, sino que, por el contrario, las descripciones deben ser particulares con el fin de llegar a una perspectiva general, se propuso el estudio de casos. En este sentido, Stake (1998) afirma que «el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (p. 11); lo anterior indica que el investigador debe presenciar el lugar donde los estudiantes normalmente se encuentran, observar sus acciones y formas de expresarse con el objetivo de describir, interpretar y analizar sus características personales en relación con el objeto estudiado.

En consecuencia, esta investigación se desarrolló con todos los estudiantes del grado 5º2, pero solamente se analizó la comprensión de cinco de ellos, esto, a partir de la información obtenida con la aplicación de tres técnicas diferentes: la observación, la entrevista y el material del estudiante. Es decir, se partió de la comprensión de datos estadísticos de un grupo de estudiantes de grado quinto para propiciar la toma de decisiones, específicamente, en un contexto de emprendimiento con el

fin de establecer procesos particulares inmersos en la generalidad del trabajo de aula.

Unidad curricular

El trabajo de campo se desarrolló durante las clases de matemáticas con los estudiantes del grado 5°2. Para ello, se planteó la siguiente unidad curricular, fundamentada en el marco conceptual de la EpC. A continuación, se presenta una estructura que resume los elementos que se consideraron a la hora de planear dicha unidad curricular.

Además de las metas descritas en la estructura anterior, se propusieron desempeños de comprensión, los cuales se desarrollaron en tres fases: exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis, consolidando, de esta manera, la unidad curricular tal como se muestra en la siguiente tabla:

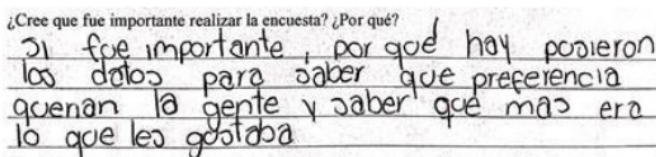
Tabla 1. Unidad Curricular

Fase	Actividad
Exploración	Cuentos para tomar decisiones:
	Cuento 1: ¿A dónde iremos?
	Cuento 2: Despedida de grado quinto.
Investigación guiada	Presentación de personajes.
	Estudio de casos.
	Creación y análisis de datos estadísticos.
Proyecto final de síntesis	Proyecto de emprendimiento.
	Feria del emprendimiento.
	Socialización de resultados (exposición final).

A continuación, se expone el desarrollo de cada una de las actividades propuestas en la unidad curricular resaltando aspectos particulares y algunas evidencias que validan su aplicación.

En la fase de exploración, y como actividad inicial, se realizó la lectura de dos cuentos creados con la intención de contextualizar a los estudiantes del grado quinto en el uso de los datos estadísticos. Las historias no tenían un desenlace establecido, pues fueron los estudiantes quienes los construyeron a partir de debates argumentados y sustentados en la información presentada; además, respondieron algunos cuestionamientos orientados a conocer los saberes previos de los participantes, tal como se detalla en la figura 2:

Figura 2. Material de un estudiante del grado 5°



¿Cree que fue importante realizar la encuesta? ¿Por qué?
Si fue importante, por qué hay posieron
los datos para saber que preferencia
querian la gente y saber que mas era
lo que les gustaba

Nota. Material propio.

Posteriormente, se desarrollaron las actividades de la *fase de investigación guiada*; en un primer momento, se realizó la presentación de tres personajes, luego, el estudio de tres casos relacionados con la toma de decisiones a partir de la interpretación crítica de datos y, por último, la creación de gráficas estadísticas utilizando Microsoft Excel.

Presentación de personajes

Se les proyectó a los estudiantes las imágenes de los tres personajes que estarían presentes durante el desarrollo de la unidad curricular: Datis, Emprendi y Deci.

Imagen 1. Datis



Imagen 2. Emprendi



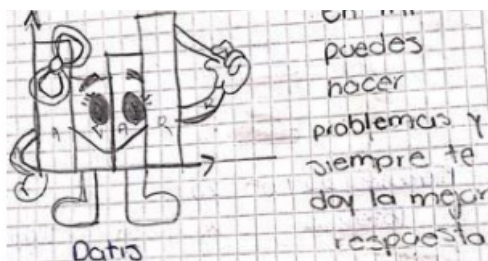
Imagen 3. Deci



Luego de presentar a cada uno de los personajes con sus características, se realizó una actividad llamada «Adivina quién es». Se proyectaron algunas pistas y los estudiantes debían adivinar de cuál de los personajes se trataba y por qué.

Después de que los estudiantes dieron solución a cada una de las adivinanzas, se reunieron en equipos de tres y construyeron una adivinanza diferente para cada uno de los personajes, tal como se observa en la figura 3. Posteriormente, estas pistas fueron socializadas ante los demás compañeros.

Figura 3. Material de un estudiante del grado 5°.



Nota. Material propio.

Estudio de casos

Se presentaron tres casos diferentes, los cuales fueron leídos y analizados a partir de unas preguntas establecidas al final de cada situación con el propósito de conocer diversos puntos de vista, especialmente, los relacionados con la toma de decisiones y la forma como se utilizan los datos en este proceso. Uno de los casos estuvo relacionado con el pronóstico del clima que observó un estudiante llamado Felipe en las noticias:

Figura 4. Pronóstico del clima



Nota. Material propio.

Además de comentar lo que observaron en la imagen, se plantearon algunas preguntas relacionadas con el caso presentado: ¿qué significa «alta probabilidad de lluvia»? ¿qué recomendaciones le darías a Felipe antes de que vaya al colegio?, ¿qué conclusión podrías dar con este pronóstico del clima? Las respuestas a estas preguntas permitieron avanzar en la comprensión de datos y en la toma de decisiones.

Creación y análisis de datos estadísticos

Con la ayuda de todos los estudiantes del grado 5º2, se eligió un tema de interés general para investigarlo al interior del salón, se realizó una encuesta y, con los datos recolectados, se organizó la información en una tabla de frecuencias; posteriormente, en la sala de informática, y con ayuda de Microsoft Excel, los estudiantes digitalizaron los datos ya obtenidos y se explicó el proceso para representar esta información en un diagrama de barras o en un diagrama circular, como se observa en la figura 5:

Figura 5. Fotografías tomadas durante el desarrollo de la unidad curricular



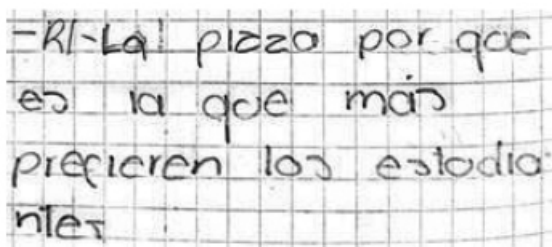
Además de la actividad anterior, se propuso la realización de una encuesta cuyo objetivo principal fue averiguar la comida rápida preferida por los estudiantes del grupo 5°2 como estrategia para definir el refrigerio que se les daría en la clausura de la Semana del Idioma. En la figura 6 se puede observar la realización de dicha actividad:

Figura 6. Fotografías tomadas durante el desarrollo de la unidad curricular



Entre las comidas rápidas que se podían elegir, se encontraba: hamburguesa, perro, salchi papa y pizza. La información que se obtuvo se representó en Excel mediante una tabla de datos y el gráfico que los investigadores consideraron pertinente; luego de esto, dieron respuesta a algunas preguntas de interpretación y toma de decisiones, tal como se observa en la figura 7, en la que se pregunta por el refrigerio a elegir, teniendo en cuenta los resultados de la encuesta realizada.

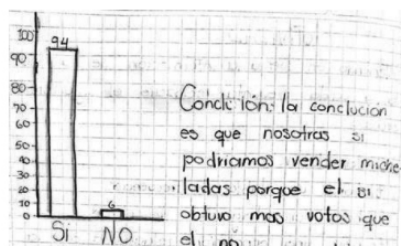
Figura 7. Material de un estudiante del grado 5°



Nota. Material propio.

Finalmente, se desarrolló la fase de proyecto final de síntesis, la cual tenía como propósito que los estudiantes pensarán ideas de emprendimiento que se pudieran llevar a cabo en su institución educativa o comunidad. Al tener clara su idea, cada equipo diseñó y aplicó una encuesta para verificar la aceptación del negocio pensado. Esta información se organizó en tablas y se presentó en diferentes gráficos estadísticos. Posteriormente, se escribieron y socializaron las conclusiones a partir del análisis de los datos, tal como se observa en la figura 8.

Figura 8. Material de un estudiante del grado 5°



Nota. Material propio.

Después de analizar los resultados de la encuesta que sirvió como estudio de mercado, cada equipo de trabajo definió aspectos generales de su idea empresarial —productos a ofrecer, precios, sabores—; posteriormente, se llevó a cabo la Feria del Emprendimiento, un evento institucional en el que los estudiantes mostraron y ejecutaron la idea de negocio que generaron. Cada equipo de trabajo organizó un stand que simuló la empresa con sus respectivos productos, slogan y precios; los estudiantes, además de mostrar los servicios ofrecidos, también los vendieron a los demás compañeros.

Después de haber presentado su idea en la Feria del Emprendimiento, los estudiantes realizaron una exposición a modo de panel donde dieron a conocer a los demás compañeros de grupo de qué manera los datos estadísticos y el análisis de estos les permitieron tomar decisiones necesarias para llevar a cabo la idea de emprendimiento. Para lograrlo, cada equipo de trabajo mostró evidencias de los datos que recolectó, el seguimiento de las ganancias o pérdidas y las gráficas que realizaron

durante todo el proceso, desde la planeación hasta la ejecución de la propuesta.

Resultados y conclusiones

El objetivo de esta investigación estuvo centrado en analizar de qué manera la comprensión de datos estadísticos permite la toma de decisiones a partir de la implementación de un proyecto de emprendimiento. La investigación fue aplicada a estudiantes de grado quinto de básica primaria. A continuación, se exponen los principales hallazgos y conclusiones relacionadas con el trabajo de campo y con aportes al trabajo de aula que realiza otros docentes de básica primaria.

Con respecto a los casos estudiados, es posible afirmar que, efectivamente, durante la aplicación del trabajo de campo, fue posible relacionar la comprensión de datos estadísticos con la toma de decisiones mediante actividades prácticas como la indagación de temas de interés, la representación de información en Excel, la solución de problemas relacionados con la interpretación de datos y la creación de una empresa (Ortiz, 2020); por lo tanto, el proceso de comprender no solamente permitió que los estudiantes identificaran conceptos propios de la estadística, sino que también favoreció otras acciones, como el diseño y la aplicación de encuestas, la organización de datos en tablas y diagramas de barras, la elaboración de conclusiones a partir del análisis crítico de la información y la toma de decisiones partiendo de argumentos válidos y coherentes.

En este sentido, es necesario resaltar la importancia de iniciar el estudio de la estadística desde temprana edad con el propósito de consolidar ciudadanos estadísticamente cultos (Batanero, 2004) y atender a las recomendaciones hechas por el Ministerio de Educación Nacional en los *Lineamientos curriculares* (1998), en los *Estándares básicos de competencias en matemáticas* (2006) y en los *Derechos básicos de aprendizaje* (2017). Por lo tanto, se requiere de la implementación de diversas estrategias para que los estudiantes se familiaricen con datos, gráficos y representaciones estadísticas y que, a su vez, puedan relacionar estos conceptos y procedimientos con la solución de problemas y la toma de decisiones.

Por otro lado, se resalta el impacto del trabajo por proyectos y la integración de áreas, pues estas estrategias, además de favorecer la motivación de los estudiantes en el aula, también posibilitan que descubran la utilidad de la estadística en situaciones reales, puesto que al ser ellos quienes investigan, recolectan, organizan y analizan los datos, se favorece el interés por aplicar procedimientos, solucionar problemas y tomar decisiones validadas con información real.

Para terminar, vale la pena enfatizar la importancia de utilizar herramientas tecnológicas en el aula de clase teniendo en cuenta que el manejo de estas, además de estimular la motivación y el interés de los estudiantes, también favorece otro tipo de comprensiones y análisis de la información presentada; asimismo, vale la pena resaltar el marco conceptual de la EpC, pues este se constituye en un referente de planeación de clase, cuya estructura

posibilita la aplicación del conocimiento en contextos reales y llamativos.

Bibliografía

Arteaga, P. (2009). *Análisis de gráficos estadísticos elaborados en un proyecto de análisis de datos* [tesis de maestría]. Universidad de Granada.

Batanero, C. (2004). Los retos de la cultura estadística. *Yupana* 1(1), pp. 27-37.

Batanero, C. & Díaz, C. (2004). El papel de los proyectos en la enseñanza y aprendizaje de la estadística. *Aspectos didácticos de las matemáticas*. Zaragoza: ICE, pp. 125-164.

Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de matemáticas*. Bogotá. [Http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55269.html](http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55269.html)

_____ (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá. [Http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55269.html](http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55269.html).

_____ (2012). Guía N° 39. *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*. Bogotá. [Https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-287822_archivo_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-287822_archivo_pdf.pdf)

_____ (2017). *Derechos básicos de aprendizaje*, Vol.2. Bogotá. [Http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Matem%C3%A1ticas.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Matem%C3%A1ticas.pdf)

_____ (2017). *Informe por colegio pruebas saber 3°, 5°, y 9°*. Bogotá. [Https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2017/Institucion_Educativa/105642000019.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2017/Institucion_Educativa/105642000019.pdf)

Ortiz, E. (2020). *Comprensión de datos estadísticos para la toma de decisiones: proyecto de emprendimiento con estudiantes de grado quinto* [tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? *La Enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós, pp. 69-95.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ma-

drid: Morata.

Stone, M. (1999). *La Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.



Netspeak: prácticas de lectura y escritura juveniles en las redes sociales

Diana Patricia González Marín ■

dianagonzagam@gmail.com

Diana Patricia Mora Pulgarín ■

dianamora0830@hotmail.com

*Institución Educativa San Luis Gonzaga,
Municipio de Copacabana*

RESUMEN: la incorporación del *Netspeak* o lenguaje de internet en los establecimientos educativos supone una dificultad en la medida en que puede generar en el estudiantado un desconocimiento de la gramática de la lengua castellana y afectar procesos comunicativos mediados por la escritura académica debido a la supresión de grafemas de varias palabras o a su incorrecta redacción, mezclas de letras mayúsculas con minúsculas, incorporación de extranjerismos, signos y emoticones, entre otros fenómenos. En esta investigación se identifica la incidencia que tiene el uso de las redes sociales en la escritura discursiva y simbólica de los y las estudiantes de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de Copacabana, analizados median-

te la observación, la entrevista en profundidad y el análisis de sus textos narrativos y argumentativos conforme con las características de los medios virtuales, su realidad, su subjetividad y contexto.

PALABRAS CLAVE: *Netspeak*, Prácticas de lectura, Prácticas de escritura, Lenguaje de internet, Redes sociales.

Hacia una red de sentido para problematizar el grupo de Aceleración del Aprendizaje

Este texto es el resultado de mis reflexiones pedagógicas alrededor de mi práctica profesional con un grupo de estudiantes entre los 12 y 16 años que hicieron parte de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de Copacabana, grupo que me fue asignado durante el año 2018 por el rector del establecimiento educativo, quien me postuló como docente apta para apropiarme de este modelo educativo flexible propuesto por el Ministerio de Educación Nacional para que los y las jóvenes logren desarrollar las competencias y nivelen la Básica Primaria en un año lectivo.

Al inicio, me pareció un reto divertido, anhelaba compartir experiencias con estos jóvenes, escucharles, enseñarles y aprender de ellos/as, deseaba que vieran en mí a una amiga, pero con autoridad; sin embargo, sabía que la población no era la más fácil de abordar debido a las dificultades de cada estudiante, que van desde contextos familiares disfuncionales hasta capitales educativos y culturales escasos. Ellos me enseñaron crudamente que no iba a ser tan divertido como pensaba y me retaron

a encontrar estrategias concretas y canales de comunicación asertivos con los cuales construir una relación docente-estudiante de manera tranquila, respetuosa, normativa y que no desconociera sus capacidades y situaciones sociales, las cuales me llevaron a los límites en esa búsqueda.

Exploré múltiples alternativas para enseñar de una manera efectiva y eficiente, pero, sobre todo, tratando que fueran procesos significativos para ellos. Y, entonces, en uno de los momentos más difíciles del camino, me encontré con el uso de las tecnologías y con la manera como estas, en medio de mi exploración, podrían abrirme una ventana de soluciones tanto para ellos como para el desarrollo de mis estrategias en el aula.

Una de las grandes dificultades que tuve con mis estudiantes durante el año 2018 fue el poco nivel de lectura e interpretación que poseían, y ni hablar del nivel de escritura; pero descubrí que en las redes sociales tenían una actividad prolífica: diariamente compartían contenido e, incluso, lo creaban; constantemente leían en estas plataformas virtuales accediendo a temas de su interés y evidenciaban una gran capacidad de síntesis para estructurar una idea.

De este descubrimiento surgió mi proceso de investigación, que indagaba sobre las prácticas de lectura y escritura juveniles en las redes sociales; por esta ruta transité en esos universos virtuales, asépticos y donde, tal vez, estos/as jóvenes encontraban un mundo mejor, un escape a sus dificultades y realidades. Observé y evidencí que usaban Facebook y WhatsApp; estas redes sociales me permitieron buscar tácticas que despertaran su in-

terés por la lectura y la escritura como fuentes de conocimiento y reflexión, ya que tanto leer como escribir eran dos procesos que los acompañaban en su día a día.

Netspeak, un lenguaje que emerge a través de las redes sociales y transforma las prácticas de lectura y escritura

La red ha tenido un gran impacto, trascendental en los usos escritos. En primer lugar, ha creado géneros textuales nuevos... como una conversación escrita —el chat— o un texto ubicuo —la Web—. En segundo lugar, ha roto la hegemonía que tenía la norma estándar en el espacio público. Hoy es más fácil encontrar en la red formas escritas coloquiales, incorrectas, vernáculos y aleatorias, como los mensajes de móvil o los diálogos simplificados de muchos chats (Cassany, 2012, p. 70).

El chat y las redes sociales han transformado por completo el uso de la internet; estas herramientas han producido cambios vertiginosos en la forma en que nos relacionamos y nos comunicamos los seres humanos, sin embargo, este intercambio de mensajes puede ser sincrónico, es decir, que ocurre en tiempo real, o asincrónico, donde no existe coincidencia temporal entre las personas.

Las redes sociales funcionan como canal de relación entre todos los usuarios que nos unimos a estas, y a las personas nos gusta hacer parte de algo que sea novedoso, llamativo, dinámico y creativo, donde primen la comunicación visual, las imágenes, el movimiento y el sonido, y que, además, provea contenidos que entretengan o eduquen.

Precisamente, son las redes sociales las que más influencia están teniendo en el lenguaje, ya que se pretende imitar la comunicación oral llevando con-

sigo cierto estilo coloquial y universal, ya que pretenden trasladar el habla a una escritura oral; autoras como Berlanga & Martínez (2010) afirman:

Su grafismo sencillo, útil y de fácil interpretación es la razón de su universalidad. Como es un lenguaje que se redacta sin excesivo respeto por la ortografía ni por las reglas sintácticas, fomenta el desinterés generalizado por la escritura adecuada, sobre todo entre los más jóvenes (p. 51).

Según lo anterior, gracias al lenguaje que empleamos en las redes sociales, no solo se han generado palabras que luego se han generalizado, sino que se atribuye la necesidad de adaptarlas dentro del contexto y, más aún, en el tiempo actual. En el lenguaje que empleamos en las redes sociales es posible destacar características tanto de nuestro discurso escrito como del hablado y, además, aspectos tales como: textos breves, espontáneos, coloquiales; errores tipográficos, contracciones, abreviaciones, alteraciones lingüísticas, poco uso de tildes, omisión de vocales, uso de símbolos, simulación de onomatopeyas de risa, así como también el uso inadecuado del léxico, la ortografía, la cohesión, la coherencia, entre otros; en definitiva, la escritura, en algunos medios digitales, pierde la formalidad y el uso correcto de las normas gramaticales, ya que con él se pretende solo llevar a cabo el acto comunicativo.

Además, frecuentemente nos encontramos con publicaciones de personas que escriben de una forma en particular, son breves, lo hacen por la inmediatez de la comunicación, la premura, la falta de habilidad mecanográfica o, simplemente, para denotar identidad; usan emoticones para demostrar emociones y, realmente, asombra la manera en

que deforman las normas y los hábitos correctos al escribir. Según Cassany (2012), en la red los y las jóvenes emplean una escritura ideofonemática para construir una identidad personal y para diferenciarse; esta forma de escritura «simplifica el código gráfico y explota las posibilidades significativas y lúdicas de las letras de manera creativa» (p. 77). El autor divide estas prácticas en:

- Simplificación: elidir vocales, reducir grupos consonánticos, omitir tildes y signos de puntuación, prescindir de las letras mayúsculas y usar abreviaciones.
- Usos creativos: usar algunos símbolos con valor simbólico, aprovechar recursos del cómic, repetir signos para expresar intensidad y usar emoticones para indicar estados de ánimo.
- Otras características: tener interferencias lingüísticas con otros idiomas e incorporar vocablos groseros o vulgares.

Crystal (2001) afirma que, «como es natural, los rasgos gramaticales, léxicos y discursivos desempeñan un papel distintivo en todas las variedades habladas de una lengua, de la misma forma que lo hacen en las variedades escritas» (p. 20). Este autor se refiere al lenguaje de internet o *Netspeak* —término formulado por Thurlow en 2001— que se lleva a cabo en la Web, que permite un tipo de escritura mediada por los aparatos electrónicos y cuyo uso del teclado ha generado diálogos interactivos, movimiento, soportes gráficos, sonidos, efectos visuales, colores, uso de imágenes y, a la vez, nuevas expresiones lingüísticas que posibilitan leer y escribir tal como se habla. Parafraseando a Crystal, este lenguaje posee términos fonológicos

que transmiten intenciones, muestran variaciones en las vocales, la entonación, la acentuación, la rapidez, el ritmo y las pausas; a la vez, posibilita «dejar su sello personal ante los ojos del mundo» (p. 73). Precisamente, «lo que hace que el Netspeak sea tan interesante como comunicación es el modo en que se nutre de características que pertenecen por igual a ambos campos de la divisoria oralidad/escritura» (p. 42).

Actualmente nos encontramos en la era de la comunicación visual, donde predomina el movimiento, el sonido. Las tecnologías han producido cambios vertiginosos en la forma de relacionarnos y comunicarnos; han contribuido y modificado la lectura y la escritura debido al uso liberado, dinámico, creador, innovador que produce impacto en el modo de comunicarnos y que, a la vez, incide en el lenguaje; «el lenguaje es el corazón de internet, la actividad de la red es interactividad» (ídem., p. 272).

Bien sabemos que las industrias de la comunicación están en auge y, con ello, han modificado algunas prácticas comunicativas; ya no se encuentran dentro de las prácticas habituales, por ejemplo, actividades como escribir una carta, visitar e investigar en las bibliotecas, leer libros, hacer llamadas por el teléfono, pues, ahora, todo es mucho más mediático e instantáneo; ahora es más práctico redactar un e-mail, buscar información haciendo uso de la internet y comunicarnos a través de las plataformas virtuales.

En efecto, si las palabras y los idiomas cambian con el tiempo, el uso y la navegación en internet como herramienta de información y comunicación

también tienen su lenguaje específico, sus reglas e, incluso, puede promover cambios en nuestra comunicación diaria. Estamos hablando del lenguaje de internet o Netspeak —(*inter*)net + *speak*—, que «implica tanto escritura como habla propiamente dicha, y cuyo sufijo, *speak*, también tiene un elemento receptivo que incluye la escucha y la lectura» (Crystal, 2002, p. 29); que implica, también, la diversidad de los lenguajes cotidianos, los acrónimos, los símbolos del teclado, los anglicismos e, incluso, las abreviaciones que empleamos a diario en la escritura y que han llegado a popularizarse entre los usuarios de internet.

Dada la rapidez de los adelantos tecnológicos, la tecnología siempre cambia el lenguaje si pensamos en que tan solo hace unos años la visibilidad de la escritura era mucho menor. Para que alguien conociera lo que escribía una persona común —que no tenía el privilegio de dirigirse al público—, tenía que encontrarse su diario, sus apuntes, sus notas, leer la prensa o un anuncio por palabras que esa otra persona hubiera autorizado.

Por otra parte, cuando surgió el teléfono, en el siglo XIX, cambió nuestra forma de hablar y comunicarnos y surgieron nuevos patrones de cómo dialogar entre las personas. Por ejemplo, cuando empezó la radio en 1920, cambió el lenguaje, todos los estilos que no existían antes de las comunicaciones cambiaron por la radio: comentarios sobre deportes, lectura de noticias, el pronóstico del tiempo, los shows de conversaciones. Y, obviamente, cuando llegó la internet, cambió el lenguaje. Pero tal vez nunca nadie se imaginó que el lenguaje estuviera tan diversificado y que tuviera tantas posibilidades

de adaptabilidad, precisamente, porque nadie es apto para predecir exactamente cómo las variaciones tecnológicas van a crear diferentes formas de relacionarnos con el lenguaje.

Solo pensábamos, «tengo internet y sé buscar información en la world wide web —w. w. w.—; están los correos electrónicos y puedo redactar un correo o recibirlo, jugar en línea, descargar videos y canciones, entre otras actividades». Sin embargo, con el paso del tiempo, con el ascenso de internet y la aparición de las redes sociales en el año 1995 —cuya única finalidad inicial era crear un perfil y ayudar a los usuarios a encontrar amigos y compañeros de estudio para intercambiar mensajes con ellos—, se fueron incorporando nuevos términos o formas de escritura que, por lo general, se han originado con la intención de abreviar pulsaciones en el teclado o por la prisa de escribir o responder rápidamente los mensajes de texto y la mensajería instantánea que nos ofrecen las plataformas de las redes sociales empleando diferentes dispositivos electrónicos.

Precisamente, para comprender este tema tenemos que ser conscientes de la novedad que supone internet para nuestra realidad lingüística. El lenguaje de las redes sociales es escrito, sin duda, y este es un punto clave; ahora, cualquier persona puede escribir en público —que su público sea extenso o no, ese es otro asunto—.

Actualmente, han nacido miles de palabras nuevas, podríamos decir, millones de palabras gracias a la internet y al uso de las redes sociales; por ejemplo, verbos como *stalkear* —revisar las redes sociales de otra persona—, *wasapear* —intercambiar

mensajes de texto, imagen, audio o vídeo a través de la aplicación de móvil WhatsApp—, *chatear* —nos permite ahora describir un dialogo o una conversación elaborada en frente de la pantalla—, entre otros. En la actualidad, usamos con frecuencia palabras como *follower*, *face*, *nickname*, *tweet*, *spam*, *timeline*, *emoticons*, *ícono*, *direct message*, *plug-in*, *retweet*, *avatar*, *hashtag*, *etiqueta o trending topic*, palabras de origen inglés e informático que se imponen en nuestra vida cotidiana y que tendemos a usar durante un tiempo limitado. Esto, sumado a nuevas formas de comunicación porque podemos ejecutar la acción de dejar presionada una tecla en el teclado digital, podemos hacer repetidas vocales y letras del abecedario —aun en mayúsculas y minúsculas— o cientos de signos de puntuación y, de esta manera, hacer más dramática la lectura o darle una intensión; esto, decimos, se debe a que:

(...) el lenguaje que producimos los individuos en internet sobrepasa ampliamente al que recibimos; y puesto que internet es un medio que depende casi completamente de las reacciones ante los mensajes escritos, la conciencia del auditorio debe ocupar un lugar prioritario en cualquier debate sobre este asunto (Crystal, 2002, p. 29).

Así que hay una gran expectativa de nuevas creaciones a partir de ahí, del avance de la tecnología; pero, en el fondo, si analizamos bien, es lo mismo: es una pantalla en la que estamos viendo unas letras, unas palabras, unos signos, unos símbolos y, en general, estamos viendo nuestro lenguaje, el que sabemos, el que ya conocemos desde mucho antes de que la internet llegara y existiera; una pantalla donde lo único que ha cambiado es el estilo de explotar el lenguaje, ya que este se ha vuelto

más rico gracias a la internet y al uso de las redes sociales.

Según Crystal (2002), en la escritura tradicional se tiene en cuenta la construcción adecuada de las oraciones, de los párrafos, de la construcción del texto en general; en cambio, en la escritura mediada por las plataformas virtuales, se rompe con los cánones convencionales de lectura y escritura, prima la rapidez, la capacidad de la escritura a través del teclado, el uso de los emoticones, las abreviaturas, el vocablo coloquial, ya que «estas características del *Netspeak* —la ciberhabla— han ido evolucionando como una forma de evitar las ambigüedades y las percepciones erróneas que surgen cuando se exige al lenguaje escrito que traslade la carga de significado que corresponde al habla» (p. 53). De acuerdo con lo anterior, Lomas (1999) afirma que,

al hablar, no sólo hacemos cosas con las palabras. Los gestos y las diversas acciones del cuerpo —movimientos de asentimiento o de discrepancia con la cabeza, saludo con las manos, señales de los ojos...— son esenciales a la hora de interpretar lo que ocurre cuando las personas hablan entre sí. El contacto o la distancia entre los interlocutores, el uso del espacio comunicativo —compartir o no el espacio íntimo— o las características del entorno físico de la interacción también son aspectos que no deben obviarse cuando se trata de observar, de escribir y analizar cualquier hecho comunicativo. Finalmente, las cualidades no verbales de la voz —timbre, resonancia, intensidad, ritmo, tono...— contribuyen tanto a construir la imagen del otro cuando habla como a subrayar o a contradecir el significado estrictamente lingüístico de los enunciados orales (p. 302).

Esto quiere decir que, en la interacción oral emergen comportamientos no lingüísticos que tienen un significado en común para los participantes, ya que, mediante esta interacción, las per-

sonas establecemos relaciones, expresamos emociones, entre muchas otras cosas más; en efecto, establecemos un repertorio de códigos culturales y sociales cuya significación se cimienta y renueva mediante estrategias de interacción y convicción. Estos intercambios comunicativos van más allá de los simples actos de transmisión y de recepción; son entendidos como la capacidad del emisor y del receptor para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas y, precisamente, un texto escrito es un suceso sociológico, es decir, un encuentro semiótico mediante el cual se intercambian significados en contexto; esta es la razón por la cual se puede atisbar una realidad plasmada en dichos textos.

Ahora bien, la incorporación del *Netspeak* o lenguaje de internet en los procesos escriturales enmarcados en las instituciones educativas supone una dificultad en la medida en que puede generar en los/as estudiantes un desconocimiento de la gramática de la lengua estándar y afectar procesos comunicacionales mediados por la escritura al igual que otros elementos implicados en los procesos escriturales en general. Son comportamientos que se han hecho evidentes en estos espacios que se han visto permeados por las tecnologías de la información y la comunicación —TIC— en tanto que han incorporado paulatinamente estos medios como facilitadores de la enseñanza y del aprendizaje, lo cual no solo ha supuesto retos relacionados con la inclusión de la tecnología en el ámbito educativo, sino también con una serie de problemáticas relacionadas con los procesos formativos de los estudiantes.

Según lo anterior, los textos escritos de los/as estudiantes se han transformado; sin embargo, estas formas escriturales no se pueden considerar simplemente vicios gramaticales que van en detrimento de una comunicación asertiva, sino que, en ellas, emergen elementos discursivos y simbólicos para dar cuenta de su presencia en los textos escritos que hablan de la manera como ellos se piensan y conciben como sujetos desde los referentes comunicativos. Este fenómeno produce un cambio significativo en la educación, ya que el aprendizaje utiliza, como medio, los dispositivos móviles, lo cual genera nuevos enfoques en las concepciones pedagógicas.

Tejidos metodológicos de la investigación

En este proceso investigativo fue necesario enmarcar procedimientos y rutas para alcanzar el desarrollo de los objetivos propuestos. Por ende, correspondió a una investigación cualitativa de tipo interpretativo, interesada en comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean y profundizar en sus experiencias, opiniones y significados a partir de la observación y la entrevista en profundidad con el fin de descubrir e interpretar la forma en que estos/as jóvenes percibían subjetivamente su realidad. Apoyada en las palabras de Guba & Lincoln (1998), se trataba de establecer un acercamiento a profundidad para evidenciar la manera como los/as estudiantes de Aceleración del Aprendizaje hacían uso de las redes sociales y cómo este lenguaje de internet permeaba sus textos escritos y, a la vez, les otorgaban un significado.

Elegí la escritura de autobiografías y crónicas porque son historias que están inmersas en ellos, que están muy marcadas y hacen parte de su propia historia y, por esto, se les facilitaba expresar de forma escrita lo que les acontecía en su día a día, en sus vidas, en su contexto económico, social y familiar. Y en cuanto a los textos argumentativos, los/as estudiantes tenían la posibilidad de transmitir ideas, de compartir sus puntos de vista, su forma de pensar; de tener un estilo en la redacción, una forma de escribir; pero, además, tenían la posibilidad de argumentar con criterios acerca de alguna situación mediática o sobre lo que pensaban de las redes sociales. Se trataba de enseñarles a pensar, a reflexionar, a tener un pensamiento crítico sobre lo que estaba ocurriendo, ellos/as necesitaban también reproducir discursos que les permitiera mostrar su diversidad, su forma de ver e interpretar los diferentes acontecimientos.

De igual manera, me apoyé en el enfoque hermenéutico por su cualidad interpretativa; este enfoque busca otorgarle significado a lo que se observa. Para ello, estudié el uso que los/as estudiantes hacían de WhatsApp y Facebook, además de los textos escritos de tipo narrativo —las autobiografías, las crónicas— y los de tipo argumentativo —ensayos en los que los/as estudiantes expresaron su opinión acerca del uso de las redes sociales e hicieron comentarios sobre noticias mediáticas, entre otras cosas—.

La incidencia de las redes sociales en la escritura: lenguaje de internet o *Netspeak*

Es evidente, en este estudio, que los y las jóvenes de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa San Luis Gonzaga están fundando nuevas formas de expresión escrita dentro y fuera de las redes sociales, ya sea por moda, novedad, influencia del medio social, de la inmediatez o de la creatividad que, de una u otra forma, permea e incide en la escritura escolar. Asimismo, los/as jóvenes conocen las normas gramaticales y las reglas que presiden la escritura, sin embargo, expresan que de manera intencional realizan modificaciones a las palabras y a las maneras de expresión en general, por ejemplo: «cuando escribo mis parceros saben que estoy escribiendo yo, pues es mi forma de escribir» (EntrevProfEstud2, comunicación personal, 11 de septiembre de 2018).

Es así como esta escritura o *Netspeak* se ha convertido en un sello personal que caracteriza a la persona ante su grupo de amigos. Algunas palabras, frases y elementos que se atisban en los procesos de escritura llevados a cabo en clase por estos/as estudiantes con sus respectivas interpretaciones son:

Imagen 1. Producción escrita 1. Crónica-Estudiante 1 (2018)

oe gato
pa...

«oe gato»: una persona muy ágil.

«pa»: compañero.

Imagen 2. Producción escrita 2. Crónica-Estudiante 2 (2018)

de buena uff
bro
La Buena MPP
nea si vaMos a ir

«de buena uff»: aprobación, significa «sí».

«bro»: brother, amigo muy allegado, amigo que se puede considerar hermano.

«La Buena MPP»: deseo de que le vaya bien a la otra persona.

«nea si vaMos a ir»: «nea» se usaba antes como contracción del nombre de la enfermedad sexual gonorrea, y era un insulto; hoy en día, «nea» es un amigo.

Imagen 3. Producción escrita 3. Crónica-Estudiante 3 (2018)

ResoRner
XD
XFin

«ResoRner»: «sorner» representa algo que está bueno, que genera una buena impresión; también sirve para expresar que algo sabe bien. Sin embargo, para los y las jóvenes, «resorner» significa que una persona no se siente bien ni mal.

«XD»: en este caso, la X representa los ojos cerrados y la D representa una boca riendo. El significado de XD es que algo nos parece muy gracioso o nos produce mucha risa.

«X fin»: X para simplificar «por»; por fin, al fin.

Claramente, se puede observar que no se emplean las letras mayúsculas de manera tradicional como, por ejemplo, al comienzo de la oración, después de un punto, ni en los nombres propios o los títulos; sino que se emplean para resaltar o destacar una palabra, frase o texto, para hacer énfasis o para indicar un grito o exaltación. Otra característica que se suele apreciar es la omisión de las tildes y signos de puntuación debido a la inmediatez de la comunicación que conlleva el uso de las redes sociales; así lo menciona esta joven: «Pues como escribo, la verdad pues por la pereza, así como te digo, esto ya es como un mundo moderno y pues hoy en día los y las jóvenes a nuestra edad utilizamos las palabras más que todo re corticas» (EntrevProfEstud3, comunicación personal, 11 de septiembre de 2018).

Imagen 4. Captura de las redes sociales 1. Facebook-Estudiante 3 (2018)



Otros ejemplos donde se muestra la incidencia del lenguaje de internet o *Netspeak* en la escritura que se lleva a cabo en las redes sociales son los que se observan en las siguientes imágenes:

Imagen 5. Captura de las redes sociales 2. Facebook-Estudiante 1 (2018)

Te Doy Un Consejo Nunca Quieras A Alguien
Que Te Guste Quiere A Alguien Que Te Quiera
Porque Quien Te Gusta Te Ilusiona Y Quien Te
Quiere Te Valora Haci Como Te Quiero Yo Mejo
👍👍👍 Y Siempre Ten En Cuenta Que Pase
Lo Que Pase Simpre Estaras En Mi Corazon
Porque Gracias A Ti Aprendi El Valor De La
Vida Muchas Gracias Por Averte Crusado

Mujeresssss Jajajajaja jajajajaja 😂😂

PERO MI AMOR...
SOLO ES UNA AMIGA

Imagen 6. Captura de las Redes Sociales 3. Facebook- Estudiante 2 (2018)



Como se ha dicho anteriormente, como consecuencia de la comunicación virtual y de acuerdo con el análisis de la información, es indudable que los y las jóvenes no diferencian entre algunas letras o, simplemente, las enmarañan; confunden el uso de la b y la v, de la s y la z; omiten la h —«averte»— o, por el contrario, la ubican en palabras que no la tienen: «haci»; confunden palabras como «mejo» y «mijo», «haber» y «a ver». También se evidencia que existe un alejamiento de la norma estándar, mezclan letras mayúsculas con letras minúsculas: «Los Amo Mucho», y hasta las sostienen: «PERO MI AMOR SOLO ES UNA AMIGA». Con respecto a las letras c y q, las convierten en k; son evidentes las faltas de ortografía y la ausencia de tildes, los alargamientos de palabras «mujeresssss» y los acortamientos «mor», «ubikte».

Así, en el contexto de las múltiples posibilidades que ofrecen las redes sociales, los/as jóvenes pueden compartir temas o asuntos que permean sus vidas, ejemplo de ello es la facilidad de darse

a conocer a partir de lo que leen y escriben en estas plataformas. Para efectos de mi investigación, en las entrevistas a profundidad, encuentro algunas respuestas en torno al tipo de perfil: temáticas que ven, que leen y comparten, y el tipo de lecturas que llevan a cabo en las redes sociales, que están muy ligadas con la representación de sus vidas, a la vida misma, al lenguaje que emplean en estas, ese lenguaje que ha traspasado virtualidades y ha pasado a ser parte de su vida cotidiana y hasta de sus prácticas orales:

Pues pro yo comparto muchas cosas [...] ayyyyyyyyyy pa' y esas cosas que publican carteliando gente y los memes del momento [...] de graiti, yo practico un deporte que es el graiti, que consiste en ciclas modificadas que se tiran desde cerros, por ejemplo, desde la Medellín-Bogotá que es bajada y ya, es como un tipo de deporte «genealístico» (EntrevProffEstud2, comunicación personal, 11 de septiembre de 2018).

Estos datos y apreciaciones constituyen, para este proyecto de investigación, la materialización de las experiencias que vivían los estudiantes con respecto a la lectura y la escritura en las redes sociales y su incidencia en las producciones escriturales. No obstante, con ello contribuyen a un cambio lingüístico, aunque no sea de manera intencional. Este cambio puede ser efímero, incluso pasajero, mediático, pero puede también ser definitivo si los y las jóvenes lo usan con frecuencia en sus creaciones y sus publicaciones durante mucho tiempo hasta llegar al lenguaje estándar y, de esta manera, verse reflejado en las prácticas de lectura y escritura de los y las jóvenes.

En conclusión, la meta de los y las jóvenes al crearse una variedad específica no es contribuir al cambio del lenguaje estándar, sino establecer, para

sí mismos, un símbolo de identidad, de caracterización, una marca, una gramática más cercana a sus amistades; alcanzar algo de autonomía y libertad; hacer uso del parlache, es decir, del habla popular, de la jerga utilizada por jóvenes originada en las comunas populares de Medellín y que, gradualmente, se fue adoptado en otras zonas, estratos y hasta en los medios de comunicación.

Bibliografía

Berlanga, I. & Martínez, E. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica, redes sociales: el caso Facebook. *Enl@ce. Revista venezolana de información tecnológica y conocimiento* 7(2), pp. 47-61.

Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Crystal, D. (2002). *El lenguaje de internet*. Madrid: Cambridge University Press.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1998) Competing Paradigms in Qualitative Research. *The Landscape Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Madrid: Paidós.



Educación humanizante y transformadora

Edgar Martín Osorio Sepúlveda

Institución Educativa Mariano de Jesús Eusse, municipio de Angostura
dos29@gmail.com

RESUMEN: una educación llegará a ser de calidad, si es humanizante y transformadora, pero, ¿cómo lograrlo? El objetivo de este ensayo apunta a dar respuesta a esta pregunta; por ello, en él se darán a conocer algunas estrategias que permitan la obtención de una educación humanizante y transformadora. En este ejercicio se analizará también el conflicto como algo inherente y necesario en el ser humano y cómo este, al ser tratado inteligentemente, puede transformarse en hechos de paz y de convivencia. A lo largo del texto, el buen trato al estudiante será una constante, porque este es prioritario en aras de obtener una escuela alejada de la violencia. Se espera que este trabajo sirva de insumo pedagógico a quien lo lea.

PALABRAS CLAVE: Buen trato, Conflicto, Educación humanizante, Estudiante, Transformación.

Educar para la paz desde el buen trato

La formación académica en el contexto del aula es fundamental para brindar calidad en la educación, pero dicha formación debe tener inmersa una educación para la paz desde el buen trato. Esta es la razón por la cual toda institución debe orientar su teleología, pero, ¿qué es la paz? La paz es un concepto que se debe decantar en su significado para poderlo abordar desde el aula y no fracasar en el intento. Con el fin de entender la premisa de una educación para la paz, es útil darle a esta una definición adecuada para lo que en este ejercicio escritural se pretende. Dicha definición la encontramos en la teoría de Galtung (1969), que es la más acertada para ello; el buen teórico afirma que la paz es «la negación de la violencia» (p. 168). En otras palabras, la paz es la transformación del conflicto, tal como se explicará más adelante.

En concordancia con lo anterior, es pertinente decir que, en el mundo actual, la educación debe estar orientada a formar personas que acepten al otro desde la diferencia; de ahí que una educación para la paz deba proponer y promover prácticas pedagógicas

desde un sistema educativo democrático que asegure las posibilidades de aprender y practicar conocimientos vinculados a la resolución de conflictos por vía pacífica, al diálogo intercultural, así como al ejercicio de derechos individuales y colectivos, donde la libertad de conciencia y de pensamien-

to sean una prioridad en una sociedad plural e igualitaria (Cabezudo, 2015).

Todo esto, teniendo en cuenta que la igualdad y la pluralidad se asumen como puntos de partida para el reconocimiento del otro en tanto ser con intereses, defectos y virtudes. Al entender esta circunstancia, la factibilidad de observar al otro con respeto es muy vasta y la consecuencia no será otra que el buen trato. Pero poner esto en práctica no es tan fácil como plasmarlo en un papel; es algo que requiere de constancia y compromiso de quienes entienden el proceso.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, puede afirmarse que, el buen trato al estudiante hace que este, por reflejo, actúe de igual manera, convirtiéndose esta en la primera estrategia para una educación humanizante y transformadora. En este sentido, educar para la paz desde las resoluciones de conflictos estriba en esta premisa y una institución educativa puede aportar a ello desde la promoción de los principios y valores institucionales, aunado al deber ser del maestro, que debe actuar como garante en la práctica de los Derechos Humanos (DDHH), partiendo del principio elemental del respeto por el otro; de ahí que, en el aula, sea indispensable actuar en modo democrático, donde el otro cuente, es decir, sea reconocido, porque la promoción de una educación humanizante es la forma por excelencia de la búsqueda de ampliación de la democracia dentro del sistema educativo (Zuleta, 1995).

Existe, pues, una estrecha relación entre los conceptos *democracia*, *buen trato* y *educación*; estos, además, se pueden materializar en tres esce-

narios: primero, la educación desde el escenario de la justicia, donde intervienen la verdad, el diálogo, la cooperación y la igualdad; segundo, la educación desde el escenario de los derechos humanos, que implica el respeto y el cuidado por el otro; y tercero, la educación desde el escenario de la democracia misma, que exige el reconocimiento del otro para finalmente expresar que la paz, si bien es ausencia de violencia, es mucho más una construcción social (Osorio & Rojas, 2017). «Por lo tanto, la educación para la paz opera como una herramienta, un camino para facilitar la pacificación del territorio; la democratización del sistema educativo, una práctica efectiva de una justicia social solidaria y equitativa desde la escuela» (Cabezudo, 2015, p.11).

En esta parte del texto, es prudente decir que el buen trato al estudiante no tiene que ver con relaciones afectivas donde se incluya algún tipo de contacto físico; como maestro, bástale a este reconocer en el estudiante a un ser con necesidades y potencialidades; se trata de hacerle sentir, desde la comprensión y la escucha, que él cuenta. Aunque puede haber excepciones en cuanto a la reacción adversa por parte de algunos alumnos, porque muchos son tratados de forma violenta en sus hogares; sin embargo, esto no debe ser óbice para intentarlo a través de un diálogo donde se comprenda y entienda la situación del estudiante rebelde, sin que ello implique cohonestar con la indisciplina del muchacho.

Educación humanizante y transformadora

En este apartado es menester explicar más detalladamente cómo se ha llevado a cabo la estrategia

del buen trato en una institución educativa y, con ella, una educación humanizante y transformadora. El proyecto surgió desde el trabajo de grado, *La educación para la paz en Colombia: una oportunidad desde la transformación del conflicto*, que fue realizada para optar al título de Magister en Estudios Políticos de la Universidad Pontificia Bolivariana; esta tesis tenía como propósito valorar el conflicto como una oportunidad para la construcción de una educación para la paz desde la escuela, identificando una relación directa entre esta y el conflicto.

Fue así que, tomando como referente lo investigado en dicha tesis, la estrategia del buen trato se llevó a la praxis desde un proyecto de aula llamado Educación humanizante y transformadora, en el que, a partir del saber producido a través de relevantes teorías trabajadas en la investigación, la estrategia del buen trato se contextualizó en la comunidad educativa de la Institución Educativa Cardenal Aníbal Muñoz Duque del municipio de Santa Rosa de Osos a través de actividades de aula tendientes al fortalecimiento de la convivencia institucional, teniendo en cuenta que la práctica educativa no se debe limitar a las intervenciones cotidianas en el aula, es decir, teniendo en cuenta que no solo se deben transmitir contenidos, sino que es indefectible que los planteamientos holísticos del centro educativo tengan presente aspectos como la educación para la paz desde una perspectiva global (Salguero, 2004).

En consonancia con el acápite anterior, la educación desde el contexto es fundamental para que esta llegue a ser de calidad, puesto que una premisa para el éxito educativo es *actuar local y pensar*

de manera global sin desconocer que en cualquier circunstancia van a existir conflictos, puesto que estos son inherentes al ser humano; de allí que sea necesario concertar acciones que conlleven al diálogo y a encauzar positivamente el conflicto para su posterior transformación, de modo que las partes involucradas en él puedan obtener réditos sin ir en detrimento de la integridad del otro, porque, al reconocer que el conflicto es inherente y hasta necesario a la persona, el tramitarlo inteligentemente hace que se transforme en el medio más eficaz para el desenvolvimiento de la capacidad racional del ser humano (Serrano, 2001).

Como complemento de lo anterior, es oportuno traer a colación lo expresado por Lederach (1993) con respecto al encauzamiento del conflicto como la mejor forma de compasión hacia al otro, desde el análisis y la comprensión de la naturaleza, estructura y elementos que componen todo conflicto para, a partir de allí, aprender y llevar a la praxis estrategias, no para abolir el conflicto, sino para aceptarlo, regularlo y encauzarlo hacia resultados positivos, de modo que el respeto por la opinión del otro sea el punto de partida para un ejercicio agonístico.

Concerniente a lo expresado en las anteriores líneas, es prudente citar también a Mouffe (2014), quien expresa que el agonismo —de ahora en adelante *agonismo pedagógico*— es el reconocimiento del otro como un congénere con iguales derechos a quien, aunque es posible atacársele con fervor sus ideas, no se le puede afectar en su integridad; a eso también puede llamársele trámite inteligente del conflicto, porque la transformación del conflicto a

través de acciones agonísticas es el escenario más eficiente para la construcción de la paz y, mucho más, en sociedades profundamente divididas en las que pululan las desavenencias. De ahí que, los alcances de la tramitación inteligente del conflicto en una educación para la paz necesiten de la sinergia entre el Estado, la sociedad y la escuela (Osorio & Rojas, 2017), siendo esta última la esperanza de conformar una sociedad pacífica en razón de que es la escuela el espacio donde más convergen intereses y, por ende, la causa de más conflictos.

Fue entonces que, inspirado en lo anterior, en el proyecto de aula se trazó como objetivo valorar al conflicto como una oportunidad para la construcción de una educación humanizante y transformadora para la paz mediante el buen trato, una educación en la que, a través del diálogo, pueda evidenciarse que la construcción de la paz pasa por aceptar el conflicto como algo ingénito al ser humano, de ahí que la paz sea una conquista permanente y la escuela sea pieza clave para conquistarla (Osorio, 2018). Por esta razón, sobre la escuela recae la responsabilidad de formar a los alumnos como seres activos, capaces de tramitar inteligentemente el conflicto a través de disímiles estrategias inspiradas en un variopinto conjunto de teorías con el único fin de convertirlas en praxis.

Continuando con la explicación del proyecto de aula, debe decirse que, desde que se tuvo dilucidado el objetivo del proyecto, se han estado llevando a cabo tres grandes estrategias, siendo la primera la *escritura reflexiva*, estrategia en la que, a partir de unas reflexiones pedagógicas que reemplazaron el otrora desgastado diario de campo, cada educa-

dor, por periodo académico, escribe un texto que le haga reflexionar sobre su actividad docente, a la vez que también sirva a otros de reflexión tal como, en este caso, sirvió a los estudiantes para reflexionar sobre la necesidad de una educación humanizante y transformadora. Es de destacar que un plus de este ejercicio es que los textos se han convertido en insumo para trabajar con los estudiantes en otras áreas.

Otra parte de esta primera estrategia —y, quizá, la más importante— es la que atañe a las reflexiones realizadas por los estudiantes de los grados de la media, que también escriben inspirados en los escritos de los docentes. Sin embargo, los estudiantes hacen el ejercicio en grupos colaborativos, escribiendo sobre temas alusivos a la construcción de la paz y la convivencia. Todos estos contenidos llevan a reflexionar y a actuar con sensatez desde el respeto por el otro. También a los estudiantes se les orienta para que, con los artículos realizados, ellos mismos elaboren revistas digitales que son compartidas en una plataforma de internet; este material, una vez más, se convierte en un valioso insumo para trabajar con otros grados.

A continuación, se ofrece un pequeño ejemplo de lo escrito por los estudiantes:

Aceptar la diferencia hace la diferencia

Para aceptar la diferencia entre uno y el otro, debemos comenzar a reconocernos, no reconocernos anatómicamente, si no nuestros gustos y la personalidad que sin presión de la sociedad hemos forjado. Diferencia es entendida como las características que nos hacen únicos ante una sociedad, podemos ser anatómicamente iguales en el campo en el que tenemos manos, pies y partes que ya conocemos, pero eso no marca la diferencia, lo que la marca es el hecho de que todos

poseemos la razón que nos hace buscar lo que nos llama la atención, cuestionar conductas y crear nuestro propio criterio, la tan famosa y llamada personalidad.

La sociedad del siglo XXI está empeñada en juzgar e imponer normas para que sigan la línea de lo que es normal y común, esas normas impuestas han llevado a los prejuicios y estereotipos que hasta este momento han hecho más daño de lo que parece.

La ignorancia y la pobreza mental se han convertido en factores muy comunes en esta acabada sociedad actual que cada día se ha ido adentrando más a la tecnología y alejando más de sus pensamientos y propios ideales, para empezar con algunos problemas, olvidan que existe un mundo real donde no todo es fácil, pero donde nada es imposible, arman su propia realidad y así empiezan a armar pequeños grupos que los alejan de los demás, con el tiempo estos crecen y se hacen más numerosos, pero solo se unen en momentos determinados para alcanzar un objetivo común o quizás encajar de alguna manera y es triste que dejen de lado cosas con las que pueden cambiar el mundo, para convertirlo en un lugar mejor, donde los sueños pueden volverse realidad con un poco de esfuerzo, el problema es que generalmente quieren las cosas fáciles, se pretende encajar, y todo esto lleva a aparentar y a seguir unas reglas o estereotipos con los que no estás de acuerdo, pero aun así lo haces, y para ti más que para nadie es decepcionante, porque sufres con eso, hablas de libertad de expresión o de pensamiento y te dejas llevar por los otros, es duro pero si miras más a fondo, las personas que cargan con esto son más de las que imaginas y si miras mejor te darás cuenta que hacen parte de ese porciento inconscientemente. Esta sociedad está llena de pensamientos cerrados, es una sociedad que no comprende que no todos podemos creer en lo mismo y pensar en ideologías parecidas cuando la realidad es que cada uno tiene la capacidad de decidir y pensar diferente.

Bien reza una frase «Quien no se acepta a sí mismo, no logra aceptar a los demás», muy cierto en el siglo en el cual es más fácil criticar a los demás por sus actitudes, pensamientos, gustos e incluso por su forma de vestir que es lo más común, pero somos seres que no reconocemos nuestras propias cosas antes de ver lo malo en los demás, no tenemos la capacidad de mirar lo que tenemos es muy fácil dañar a los demás, acá cabe tocar el tema de los prejuicios, aquellos que

solo a esta acabada sociedad daño han hecho, no solo por los señalamientos equivocados, sino el hecho de que han hecho que estas personas busquen apoyo con quienes de verdad los comprendan, esto es una realidad que está afectando la ya dañada sociedad¹.

La segunda estrategia, *dialogar hasta entenderse*, se venía llevando a cabo en la institución educativa y, a raíz de este proyecto, se fortaleció y se adaptó a estudiantes que se vieran inmersos en situaciones tipo I² del *Manual de Convivencia Institucional*. Las mencionadas situaciones son resueltas a través del diálogo respetuoso, inspirados en las teorías de Mouffe (2014), Lederach (1993) y Zuleta (2005); aquí se tienen en cuenta el agonismo pedagógico y el respeto por el otro desde la democracia; en este punto es muy útil decir que, en algunos casos, se hace necesaria la presencia del acudiente durante el proceso y, partir de allí, se fijan compromisos en los que a los mismos estudiantes que antes eran desatentos frente a la norma se les hace ver sus errores y, sobre todo, se les reconoce sus fortalezas a través de un diálogo cordial en el que prima el buen trato. Posterior a ello, a los estudiantes se les invita a ser motivadores en la promoción de los valores y principios institucionales, así, estos se convierten en aliados, porque pasan a ser promotores de la sana convivencia mediante actividades promocionales donde ellos invitan a la importancia del buen trato y del respeto por la norma en un contexto democrático. Es de destacar que, en la mayoría de los casos, los estudiantes no vuelven a incidir en este tipo de situaciones, siendo esta una

1 Ejemplos como estos pueden ser leídos en el [ISSUU de Edgar Osorio Sepúlveda](#). Consultado el 28 de noviembre de 2021.

2 Las situaciones tipo I son aquellas que alterando el normal desarrollo de las actividades institucionales no atentan contra la integridad física, moral y buenas costumbres de los estudiantes.

manera amena y eficaz de aportar a la convivencia institucional.

Como complemento de los acápites anteriores, es prudente decir que una manera de promover el buen trato en las aulas es a través de la responsabilidad social, entendida esta como la construcción social a través de la práctica y del desarrollo del bien común teniendo en cuenta un buen comportamiento que debe ser evidenciado en beneficio de todos (Ojeda, 2013); en otras palabras, para evitar acciones violentas, es menester que cada sujeto cumpla a cabalidad su rol.

En este contexto fue como se adaptó una tercera estrategia desde un programa institucional: Juntos aprendemos y juntos ganamos, cuyo propósito es comprometer a los padres de familia con el proceso formativo de sus hijos; esto ha sido muy valioso en el proyecto de aula porque en ese espacio se ha fortalecido aún más el factor convivencial a través del dialogo, la escucha asertiva y el buen trato.

En consonancia con lo anterior, es muy acertado afirmar que la responsabilidad social es un proceso dispendioso que requiere de la voluntad de las partes y que, cuando en una institución se abren los espacios de concertación entre todos sus integrantes, la convivencia es una meta alcanzable, dejando claro que la orientación y el buen trato al estudiante es lo más importante, porque un niño no crecerá en la escuela al menos que tenga esperanza y esta se pueda brindar desde el valor que, como educadores, a los estudiantes se les dé, porque sentirse valorado puede llegar a ser la parte más importante de la teoría educativa (Hustvedt, 2020)

y la ratificación de una educación humanizante y transformadora.

Conclusiones

La mejor manera de explicar lo relacionado con el buen trato se resume en esta frase: *todo se puede decir y argumentar del modo correcto*; y es que la coexistencia humana se logra cuando se respeta la integridad física y moral del otro sin que ello implique tener que aceptar sus ideas; esto es un tratamiento de tolerancia que deviene en oportunidad de paz, porque el conflicto se redireccionará al consenso y al respeto. No en vano el maestro Zuleta (2005) expresó «que una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos, de reconocerlos y de contenerlos [...] solo un pueblo maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz» (p. 30), y la escuela está llamada a constatarlo.

Pensar una escuela sin conflicto es una quimera, pero pensarla sin violencia es una realidad, puesto que el conflicto es inherente al ser humano y el tramitarlo inteligentemente es una posibilidad que se da desde la voluntad de las partes con el respeto mutuo y, en este sentido, la orientación y el acompañamiento del docente en el aula es fundamental.

La investigación concienzuda que se llevó a cabo en este texto permitió reflexionar acerca de la necesidad de incorporar a estudiantes y padres de familia en los procesos de convivencia a través de un proyecto de aula teóricamente bien sustentado

y mejor aún evidenciado en hechos como los mostrados en este ejercicio escritural.

La responsabilidad social debe ser entendida como la oportunidad de construir tejido social mediante el aporte de cada uno de los que conforman la sociedad, de ahí que el programa institucional *Juntos aprendemos y juntos ganamos* sea una muestra fehaciente para lograrlo.

La paz es una conquista permanente y la escuela es una pieza clave para alcanzarla porque una de las responsabilidades de la escuela es orientar a los estudiantes en habilidades que les permitan ser capaces de tramitar inteligentemente el conflicto a partir del buen trato manifestado en el respeto por las ideas del otro (Osorio, 2018).

Quien practica el buen trato sabe vivir y es de sabios saber vivir, puesto que, además de hacer uso acertado de los recursos para subsistir, se debe saber convivir con otros, siendo esto último una tarea nada fácil de lograr, de ahí que una institución educativa, desde sus diferentes estamentos, deba tener entre sus pilares la tramitación inteligente de los conflictos o lo que en este texto se llamó *agonismo pedagógico*, una actitud loable y significativa que permite debatir las ideas del otro sin tener que afectar su integridad.

Así, la calidad educativa es posible en la medida en que se integren la vivencia de los valores con la parte pedagógica; para alcanzar este equilibrio, el rol del maestro es fundamental en la transición de la teoría a la práctica, puesto que el educador está instado a promover acciones sinérgicas que involu-

cren a otros entes de la comunidad educativa en el contexto donde se halle inserto.

El maestro está llamado a ser consecuente, es decir, a refrendar con acciones lo que oralmente expresa, por lo que ha de ser el primero en vivenciar los valores y principios como garantía y camino para alcanzar una sana convivencia; por antonomasia, es el maestro quien está llamado a sembrar en los futuros ciudadanos, desde una acertada orientación, la expectativa de un futuro mejor. Por eso, lo que queda es preparar bien el arado para cosechar frutos mejores con estudiantes comprometidos, centrados en la calidad y en la responsabilidad social, agentes generadores de esperanza.

Bibliografía

Cabezudo, A. (2015). La paz como concepto; educar para la paz y la construcción social del conocimiento. CPNN [sitio web]. [Http://cpnnworld.org/new/?p=4379](http://cpnnworld.org/new/?p=4379)

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. SAGE 6(3), pp. 167-191.

Hustvedt, S. (2020). *Sentir que te valoran es la parte más importante de la educación* [video]. Youtube. [Https://www.youtube.com/watch?v=MUimv1WWFNA](https://www.youtube.com/watch?v=MUimv1WWFNA)

Lederach, J. P. (1993). Elementos para la resolución de conflictos. *Cuadernos de No-violencia No. 1*. México: SERPAJ. [Http://es.slideshare.net/teoriadelaconciliacion/lederach](http://es.slideshare.net/teoriadelaconciliacion/lederach).

Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ojeda, J. (2013). Responsabilidad social, construcción de un concepto desde la percepción del docente universitario. *Revista científica: teorías, enfoques y aplicaciones en las Ciencias Sociales* 5(12), pp. 11-24. [Https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736248](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736248)

Osorio, E. (2018). Educación para humanizar y transformar. *El mejor momento para aprender* [blog]. [Http://mejor-momentoparaaprender.blogspot.com/](http://mejor-momentoparaaprender.blogspot.com/)

Osorio, E., & Rojas, G. (2017). *Educación para la paz en Colombia: una oportunidad desde la transformación del conflicto* [tesis de maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana.

Serrano, E. (2001). *Filosofía del conflicto político: necesidad y contingencia del orden social*. México D. F: Universidad Autónoma Metropolitana.

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia un campo de combate*. Bogotá: Corporación tercer milenio.

_____. (2005). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Medellín: Hombre nuevo editores.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

