

# PERSPECTIVAS *EDUCATIVAS:*

## *TIEMPOS PARA PENSAR Y RESIGNIFICAR*



Mónica Lorena Carrillo Salazar  
Deisy Liliana Cuartas Montero  
EDITORAS CIENTÍFICAS

VIGILADA  
MINEDUCACIÓN

**USC**  
UNIVERSIDAD  
SANTIAGO  
DE CALI

EDITORIAL



**Cita este libro:**

Carrillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. L. (2021). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali

**Palabras Clave / Keywords:**

Acompañamiento en procesos escolares, padres y maestros, argot juvenil, acompañamiento profesional, educación y autodidactismo, patrones geométricos, concepciones educativas, promoción de pensamiento crítico, cuentos para enseñar, modelo educativo.

Accompaniment in school processes, parents and teachers, youth slang, professional accompaniment, education and self-education, geometric patterns, educational conceptions, promotion of critical thinking, stories to teach, educational model.

**Contenido relacionado:**

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

# PERSPECTIVAS *EDUCATIVAS:*

## *TIEMPOS PARA PENSAR Y* **RESIGNIFICAR**

**Mónica Lorena Carrillo Salazar**

**Deisy Liliana Cuartas Montero**

**EDITORAS CIENTÍFICAS**



Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar / Mónica Lorena Carrillo Salazar Deisy; Liliana Cuartas Montero. [Editoras Científicas]. -- Santiago de Cali: Universidad Santiago de Cali, 2021.  
304 páginas; 24 cm.

**ISBN: 978-628-7501-30-0 ISBN (Digital): 978-628-7501-31-7**

Incluye referencias bibliográficas.

1. Acompañamiento en procesos escolares 2. Padres y maestros 3. Argot juvenil 4. Acompañamiento profesional 5. Educación y autodidactismo 6. Patrones geométricos I. Mónica Lorena Carrillo Salazar Deisy Liliana Cuartas Montero. Universidad Santiago de Cali. Facultad de Educación.

SCDD 370.7 ed. 23

CO-CaUSC  
JRGB/2021



## **PERSPECTIVAS EDUCATIVAS: TIEMPOS PARA PENSAR Y RESIGNIFICAR** © Universidad Santiago de Cali

© **Editoras científicas:** Mónica Lorena Carrillo Salazar y Deisy Liliana Cuartas Montero.

© **Autores:** Irene Bamburgüé Caicedo, Amparo Mejía Forero, Bibiana Molina Morón, Germán Morales, Fernanda Tapia, Andrea Escobedo, Eliana Pulido Orellano, Evelyn Ariza Muñoz, José Antonio González-Calero, Mónica Lorena Carrillo Salazar, Deisy Liliana Cuartas Montero, Mery Morales -Javela, Kely Estefanía Guaquez Domínguez, Alexander Oliveros Tapias, Angélica María Rojas Cardozo, Omar Alfonso Valdivieso.

Edición 100 ejemplares

Cali, Colombia -

2021

### **Comité Editorial**

#### **Editorial Board**

Claudia Liliana Zúñiga Cañón

Doris Lilia Andrade Agudelo

Edward Javier Ordóñez

Alba Rocío Corrales Ducuara

Santiago Vega Guerrero

Milton Orlando Sarría Paja

Mónica Carrillo Salazar

Sandro Javier Buitrago Parias

Claudia Fernanda Giraldo Jiménez

### **Proceso de arbitraje doble ciego:**

“Double blind” peer-review.

### **Recepción/Submission:**

Julio (July) de 2021.

### **Evaluación de contenidos/**

#### **Peer-review outcome:**

Agosto (August) de 2021.

### **Aprobación/Acceptance:**

Septiembre (September) de 2021.



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

# ÍNDICE DE CONTENIDO

PRÓLOGO .....	11
INTRODUCCIÓN.....	13

## I PARTE

### LA PANDEMIA Y LA CONFIGURACIÓN DE OTRAS FORMAS DE ACOMPAÑAR A LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN SU PROCESO ESCOLAR

PADRES Y MAESTROS EN LA EDUCACIÓN, CONFLICTOS O RESPONSABILIDADES .....	17
--	----

*Irene Bambagiúé Caicedo / Universidad Nacional – Sede Palmira*

EL ARGOT JUVENIL Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA.....	37
---	----

*Amparo Mejía Forero / Universidad Santiago de Cali*

ACOMPAÑAMIENTO PROFESIONAL SITUADO DURANTE LA CRISIS. ¿UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER? .....	67
--	----

*Bibiana Molina Morón / Universidad Mariana*

LA EDUCACIÓN COMO ACTIVIDAD NO ESENCIAL Y EL AUTODIDACTISMO COMO CUALIDAD FUNDAMENTAL .....	93
--	----

*Germán Morales  
Fernanda Tapia  
Andrea Escobedo Morón*

*/ UNAM FES Iztacala*

ENSEÑANDO GENERALIZACIÓN DE PATRONES GEOMÉTRICOS: CAMBIO DE METODOLOGÍA EN ÉPOCA DE PANDEMIA.....	117
--	-----

*Eliana Pulido Orellano / Universidad del Norte  
Evelyn Ariza Muñoz / Universidad Castilla – La Mancha  
José Antonio González-Calero / Universidad de Valencia*

## II PARTE

### REFLEXIONES RELACIONADAS CON EL ROL DE MAESTRO, ÁREAS DE CONOCIMIENTO Y CONCEPCIONES EDUCATIVAS

#### **LIQUIDEZ EN LA LECTURA: EL RETO ES PENSAR.....145**

*Mónica Lorena Carrillo Salazar / Universidad Santiago de Cali*

#### **PROMOCIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL LENGUAJE.....165**

*Deisy Liliana Cuartas Montero / Universidad Santiago de Cali  
Mery Morales -Javela / Universidad de Castilla-La Mancha, España*

#### **APORTE TEÓRICO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE CUENTOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN COLOMBIA .....193**

*Kely Estefanía Guaquez Domínguez / Universidad Santiago de Cali*

#### **PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN: UN SABER TEÓRICO Y UN EJERCICIO PRÁCTICO QUE FORMAN AL HUMANO .....225**

*Alexander Oliveros Tapias / Universidad de Santiago de Cali*

#### **EDUCACIÓN DIVERGENTE. UNA REFLEXIÓN DE LO ESENCIAL.....249**

*Angélica María Rojas Cardozo / Universidad de la Plata*

#### **UN MODELO EDUCATIVO PERTINENTE PARA ESTUDIANTES CON UNA CULTURA PROPIA LATINOAMERICANA ..... 273**

*Omar Alfonso Valdivieso / Universidad Del Tolima*

#### **Acerca de los autores .....297**

#### **Pares evaluadores.....301**

# TABLE OF CONTENTS

<b>FOREWORD.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>13</b>

## I PART

### **THE PANDEMIC AND THE CONFIGURATION OF OTHER WAYS OF ACCOMPANYING CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN THEIR SCHOOLING PROCESS**

<b>PARENTS AND TEACHERS IN EDUCATION, CONFLICTS OR RESPONSIBILITIES .....</b>	<b>17</b>
---	-----------

*Irene Bambagiúe Caicedo / Universidad Nacional – Sede Palmira*

<b>JUVENILE SLANG AND ITS INFLUENCE ON WRITING PROCESSES .....</b>	<b>37</b>
--	-----------

*Amparo Mejía Forero / Universidad Santiago de Cali*

<b>PROFESSIONAL ACCOMPANIMENT DURING THE CRISIS. ¿AN OPPORTUNITY TO LEARN? .....</b>	<b>67</b>
--	-----------

*Bibiana Molina Morón / Universidad Mariana*

<b>Education as a non-essential activity and self-teaching as a fundamental quality .....</b>	<b>93</b>
---	-----------

*Germán Morales  
Fernanda Tapia  
Andrea Escobedo Morón*

*/ UNAM FES Iztacala*

<b>TEACHING GENERALIZATION OF GEOMETRIC PATTERNS: CHANGE OF METHODOLOGY IN TIME OF PANDEMIC .....</b>	<b>117</b>
---	------------

*Eliana Pulido Orellano / Universidad del Norte  
Evelyn Ariza Muñoz / Universidad Castilla – La Mancha  
José Antonio González-Calero / Universidad de Valencia*

## II PART

### REFLECTIONS RELATED TO THE ROLE OF THE TEACHER, AREAS OF KNOWLEDGE AND EDUCATIONAL CONCEPTIONS

#### READING LIQUIDITY: THE CHALLENGE IS TO THINK .....145

*Mónica Lorena Carrillo Salazar / Universidad Santiago de Cali*

#### PROMOTING CRITICAL THINKING IN EDUCATION THROUGH LANGUAGE.....165

*Deisy Liliana Cuartas Montero / Universidad Santiago de Cali*  
*Mery Morales -Javela / Universidad de Castilla-La Mancha, España*

#### THEORETICAL CONTRIBUTION FOR THE IMPLEMENTATION OF STORIES IN MATHEMATICS TEACHING IN COLOMBIA .....193

*Kely Estefanía Guaquez Domínguez / Universidad Santiago de Cali*

#### PEDAGOGY AND EDUCATION: A THEORETICAL KNOWLEDGE AND A PRACTICAL EXERCISE THAT FORM THE HUMAN BEING .....225

*Alexander Oliveros Tapias / Universidad de Santiago de Cali*

#### DIVERGENT EDUCATION. A REFLECTION OF THE ESSENTIALS .....249

*Angélica María Rojas Cardozo / Universidad de la Plata*

#### A RELEVANT EDUCATIONAL MODEL FOR STUDENTS WITH THEIR OWN LATIN AMERICAN CULTURE ..... 273

*Omar Alfonso Valdivieso / Universidad Del Tolima*

#### Acerca de los autores .....297

#### Pares evaluadores.....301

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Taller de Lenguaje para estudiantes de grado 4° .....	<b>84</b>
<b>Figura 2.</b> Componentes de la guía .....	<b>85</b>
<b>Figura 3.</b> Componentes de la guía revisada .....	<b>86</b>
<b>Figura 4.</b> Evidencias de trabajo en casa suministradas a los maestros. ....	<b>87</b>
<b>Figura 5.</b> Representación de la interacción didáctica como relación clave en el nivel educativo superior (Tomada de León, et al., 2011). ....	<b>107</b>
<b>Figura 6.</b> Relaciones de enseñar y estudiar en el nivel educativo superior, organizadas alrededor de un criterio de logro (Tomado de Morales, et al., 2017). ....	<b>111</b>
<b>Figura 7.</b> Modelo construcción-integración Walter Kintsch y T. Van Dijk .....	<b>187</b>
<b>Figura 8.</b> Esquema de comprensión .....	<b>190</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

<b>Gráfica 1.</b> Pilotaje .....	<b>134</b>
----------------------------------	------------

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Cuadro comparativo .....	<b>130</b>
<b>Tabla 2.</b> Total de personas de cinco años y más, según si leyeron materiales en soporte digital en los últimos doce meses. ....	<b>156</b>
<b>Tabla 3.</b> Clasificación de habilidades de pensamiento de Ennis (2002) .....	<b>174</b>
<b>Tabla 4.</b> Clasificación de disposiciones de pensamiento de Ennis (2002) .....	<b>174</b>
<b>Tabla 5.</b> Lista de 35 estrategias de pensamiento crítico de Paul et al., (1989) .....	<b>176</b>

## INDEX OF FIGURES

<b>Figure 1.</b> Language Workshop for 4th grade students .....	<b>84</b>
<b>Figure 2.</b> Guide components .....	<b>85</b>
<b>Figure 3.</b> Components of the revised guide .....	<b>86</b>
<b>Figure 4.</b> Evidence of home work provided to teachers. ....	<b>87</b>
<b>Figure 5.</b> Representation of didactic interaction as a key relationship at the higher education level (Taken from León, et al.....)	<b>107</b>
<b>Figure 6.</b> Relationships of teaching and studying at the higher educational level, organized around an achievement criterion (Taken from Morales, et al., 2017).. ..	<b>111</b>
<b>Figure 7.</b> Construction-integration model Walter Kintsch and T. Van Dijk .....	<b>187</b>
<b>Figure 8.</b> Understanding scheme.....	<b>190</b>

## INDEX OF GRAPHICS

<b>Graph 1.</b> Monitoring.....	<b>134</b>
---------------------------------	------------

## INDEX OF TABLES

<b>Table 1.</b> Comparative chart .....	<b>130</b>
<b>Table 2.</b> Total number of persons aged five and over, according to whether they read materials in digital format in the last twelve months.....	<b>156</b>
<b>Table 3.</b> Ennis' (2002) classification of thinking skills.....	<b>174</b>
<b>Table 4.</b> Ennis' (2002) classification of thinking dispositions.....	<b>174</b>
<b>Table 5.</b> List of 35 critical thinking strategies from Paul et al. (1989) .....	<b>176</b>

# PRÓLOGO

## FOREWORD

Cada vez que nos preguntamos qué educación queremos, lo que nos estamos preguntando es qué tipo de mundo queremos fortalecer y perpetuar.

**William Ospina**

En estos momentos, como integrantes de la comunidad educativa, nos enfrentamos a nuevos desafíos y perspectivas que implican romper paradigmas. Las formas con las que hemos enseñado o aprendido han cobrado otros matices; por eso, educar desde casa ha permitido que los espacios escolares tomen nuevos virajes que nos posibilitan repensarnos en nuestro rol en la educación y qué nos lleva a reflexionar sobre, como bien lo menciona Michéle Petit, la necesidad de “construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él; celebrar la vida todos los días, ofrecer las cosas de manera poética; inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida” (2016, p. 27). Y desde esta perspectiva del discurso, el presente libro recoge los principales relatos y reflexiones de maestros, maestras y estudiantes que, en tiempos de pandemia, con modalidades poco convencionales en los entornos escolares remotos o virtuales, se han atrevido a dejar una memoria escrita.

Hoy, después de un año de implementar otras metodologías, de reinventarnos como maestros, la escuela se está pensando y actuando de manera diferente. Por eso, este libro denominado *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar*, muestra

dos perspectivas en torno a la educación. En la primera, se encontrarán una serie de escritos relacionados con las implicaciones suscitadas por la pandemia en cuanto a la configuración de otras formas de acompañar a los niños, niñas y jóvenes en su proceso escolar. En la segunda se presentan diferentes reflexiones referentes al rol del maestro, áreas de conocimiento y concepciones educativas que ayudan, como lo menciona Petit, a compartir esas historias, de maestros y estudiantes, que, sin importar su disciplina están repensando lo que vivimos con los procesos educativos, no solo en la responsabilidad de llevar unos aprendizajes a través de mediaciones tecnológicas, sino de resignificar los espacios escolares, en sus enfoques axiológicos, soñadores y reflexivos.

La escuela ha trascendido los límites físicos al trasladarse a los ambientes familiares. Ahora los hechos más simples de la vida se convierten en una oportunidad para contextualizar los aprendizajes. De esta forma, los maestros en su vocación pedagógica y reflexiva nos regalan cada palabra en las páginas que encontrará el lector, cumpliendo así, uno de los postulados de Gianfranco Zavalloni, “El verdadero maestro no es aquel que te dice el camino que hay que seguir, sino aquel que te abre los ojos y te hace ver todos los caminos en los que tú, libremente, te puedes adentrar” (2008, p.162). Lo que permite que cada imagen tejida en este texto sea una reflexión alrededor de la educación en tiempos para re-pensarnos.

**PhD. Deisy Liliana Cuartas Montero**

Docente Facultad de Educación

Universidad Santiago de Cali

# INTRODUCCIÓN

## INTRODUCTION

El libro *Perspectivas Educativas: Tiempos para pensar y resignificar* presenta la compilación de textos que reflexionan en torno a la educación desde diferentes puntos de vista que se tejen y evidencian desde el contexto de crisis social por causa de una pandemia en la que se enmarca la sociedad en inicios del siglo XXI. Es así como desde la incertidumbre los actores que conforman el sistema educativo ponen en evidencia aristas que van más allá de la escuela como institución para pensar en las relaciones sociales, intelectuales, económicas y familiares que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el aporte a las discusiones académicas que se da con este libro se fundamenta desde las experiencias de estudiantes y profesores que reflexionan sobre el quehacer educativo desde miradas interdisciplinarias. Todo esto, pensado desde la necesidad de concebir la educación como un proceso en constante cambio, es decir, la educación “no es una quietud, sino energía, [...] por tanto, pone en movimiento a una serie de seres dispuestos para alcanzar lo que se quiere de esa acción” (Cristancho, 2013, p. 20) En este sentido, los cuestionamientos que plantea cada capítulo aportan al reconocimiento de diferentes experiencias que fomentan la movilización de la educación como objeto de estudio.

El libro se encuentra organizado en dos bloques que responden a las temáticas planteadas por los escritos, el primero pensado desde la pandemia y sus implicaciones en la educación y el segundo desde diferentes disertaciones sobre la educación. El primer momento del libro invita a los lectores a encontrarse con reflexiones sobre

la biopraxis, los jóvenes y el lenguaje, las familias, la inclusión, el autodidactismo y las necesidades de la educación. En el segundo momento, hay una invitación a pensar la lectura en medio de lo digital, el pensamiento crítico, los cuentos y su relación con el aprendizaje de las matemáticas, relaciones entre entorno y escuela, la educación divergente y la cultura latinoamericana. Finalmente, la invitación con estos artículos es a pensar la educación desde diferentes enfoques para buscar salidas a escenarios que emergen y requieren de reflexiones profundas e interdisciplinarias para lograr aportar a la formación de personas críticas y autónomas.

**Mg. Mónica Lorena Carrillo Salazar**  
Universidad Santiago de Cali

# I PARTE

*LA PANDEMIA Y LA CONFIGURACIÓN  
DE OTRAS FORMAS DE ACOMPAÑAR  
A LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN  
SU PROCESO ESCOLAR*





# PADRES Y MAESTROS EN LA EDUCACIÓN, CONFLICTOS O RESPONSABILIDADES

JUVENILE SLANG AND ITS INFLUENCE ON WRITING PROCESSES

**Irene Bambagüé Caicedo**

Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales

Universidad Nacional – Sede Palmira

✉ irene.caicedo@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0002-5582-5857>

## **Cita este capítulo:**

Bambagüé Caicedo, I. (2021). Padres y maestros en la educación, conflictos o responsabilidades. En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp.17-36). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# PADRES Y MAESTROS EN LA EDUCACIÓN, CONFLICTOS O RESPONSABILIDADES

Irene Bambagüé Caicedo  
© <https://orcid.org/0000-0002-5582-5857>

## Resumen

La pandemia generada por el COVID 19 ha traído cambios en las estructuras sociales, y la escuela no ha sido ajena a estos cambios; al igual que otras instituciones, entra en la carrera hacia la búsqueda de condiciones que permitan continuar impulsando los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Las instituciones educativas han utilizado medios tecnológicos y físicos para mantener la comunicación con los estudiantes que, en la actual coyuntura, desarrollan actividades académicas en sus hogares. De alguna manera, la escuela, bruscamente, se instala en la casa. Sin embargo, estas nuevas prácticas educativas han sido cuestionadas por padres de familia, porque sienten que deben asumir el rol de maestros y dicen no estar preparados. De otro lado, la autonomía en los estudiantes es una habilidad que no ha sido lo suficientemente fortalecida en la escuela ni en los hogares, y se requiere de forma urgente para que los procesos educativos sean armónicos por fuera de las aulas escolares. En este mismo sentido, se requiere reconfigurar socialmente la acción de educar y la responsabilidad colectiva en la formación de sujetos autónomos.

**Palabras clave:** autonomía, educación, padres de familia, maestros, escuela, casa, responsabilidad.

## **Parents and teachers in education, conflicts or responsibilities**

### **Abstract**

The COVID-19 pandemic has generated changes in social structures, and the school has not been immune to these changes; Like other institutions, it enters the race towards the search for conditions that allow to continue promoting the learning processes in students. Educational institutions have used technological and physical means to maintain communication with students who, in the current situation, carry out academic activities at home. Somehow, the school, abruptly, is installed in the house. However, these new educational practices have been questioned by parents, because they feel that they must assume the role of teachers and say they are not prepared. On the other hand, autonomy in students is a skill that has not been sufficiently strengthened at school or at home, and it is urgently required for educational processes to be harmonious outside the classroom. In this same sense, it is necessary to socially reconfigure the action of educating and collective responsibility in the formation of autonomous subjects.

**Keywords:** autonomy, education, parents, teachers, school, home, responsibility.

Una de las inconformidades de los ciudadanos con el sector educativo colombiano, posiblemente se desprenda de concepciones y puntos de vista distintos sobre la conveniencia de los modelos pedagógicos y propuestas curriculares adoptadas en la escuela, debido a que la pertinencia del modelo con los contextos sociales y a su vez la concordancia entre contenidos y diversidad incide en el desarrollo de habilidades intelectuales, morales y sociales en los sujetos formados.

En la actualidad, los currículos escolares se construyen teniendo en cuenta los referentes de calidad propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, y los discursos disciplinares que llegan a la escuela enmarcados en exigencias políticas promovidas por la economía globalizada, generando disyuntivas entre la formación de sujetos autónomos o la formación de sujetos al servicio del mercado, como se describe por entidades como la fundación Nutresa:

¿Por qué cambiar el sistema educativo?, porque se hace necesario que la escuela responda a las exigencias del proceso de globalización [...] Porque el mundo laboral requiere colaboradores seguros de sí mismos, que se apropien de su trabajo y lo enriquezcan en beneficio de todos. Solamente con la auto exigencia y el compromiso total con las obligaciones adquiridas serán agentes de cambio y desarrollo social (Nutresa, 2014, p. 6.)

Estos discursos son puntos de debate, críticas o cuestionamientos, por sectores como la academia, la economía, la ciencia, la tecnología y los propios actores educativos, que ven en la formación escolar la posibilidad de inculcar en los individuos comportamientos para generar transformaciones convenientes en los sectores sociales. No obstante, la escuela como institución colectiva y responsable de transmitir el legado cultural de la humanidad, debe sustentar la propuesta educativa en acciones que formen sujetos autónomos, capaces de resolver conflictos locales con base en los aprendizajes adquiridos, y las habilidades sociales desarrolladas en su paso por la escuela.

Los argumentos y razonamientos sobre el deber ser de la escuela, los modelos pedagógicos y el actuar de la misma sobre la humanidad, son temas que entretienen, pero vale la pena dar una mirada al conflicto de responsabilidades entre padres y maestros que no es menor al resto de conflictos cuando se trata de educar.

Puntualmente se evidencia una batalla entre profesores y padres de familia sobre la responsabilidad de educar a los niños y adolescentes. Uno de los cuestionamientos que se convierten en manzana de la discordia es ¿Quién enseña, y quién educa?, los docentes solicitan niños educados, los padres piden que los docentes “enseñen”. Con respecto al concepto de educar, Kant dice:

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante (...) Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es. Sino lo que la educación le hace ser [...] La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que se desenvuelva de un modo proporcional conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie a su destino [...] La inteligencia, en efecto, depende de la educación, y de la educación a su vez la inteligencia. De aquí que la educación, no puede avanzar sino poco a poco; y no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y pasa a las siguientes (Kant, 1801/1993, pp. 29-34)

Teniendo en cuenta el texto de Kant (1801/1993), se entiende que la educación no es una construcción de individuos aislados, ni una responsabilidad asignada a uno solo. Educarse y educar implica vivenciar experiencias en entornos colectivos que impulsen el desarrollo de códigos comunicativos en función de relacionarse con los semejantes y no semejantes, para expresar pensamientos

sentimientos y emociones. La vida colectiva permite validar comportamientos o refutarlos, dependiendo de las convicciones que se hayan construido localmente, estas convicciones permean las dinámicas de convivencia escolar. Indiscutiblemente la educación se adquiere participando de prácticas sociales, y se dinamiza por la transmisión generacional de saberes construidos en comunidad, justificando así la estrecha relación entre enseñar y aprender, como el proceso educativo imbricado en un proceso social; cuando se enseña se trasmite parte del legado cultural (Frigerio 2003) que ha construido la humanidad en los diferentes campos, y se entrega a las nuevas generaciones en forma de conocimiento con la posibilidad de ser validado y usado.

La educación es una herencia y la herramienta para formar sujetos capaces de responder acertadamente a los retos y desafíos como el que se está viviendo en la actualidad, por cuenta del COVID 19, donde las dinámicas sociales sufren contundentes alteraciones demandando que las personas y los sistemas sociales se adapten rápidamente.

El sistema escolar, no siendo ajeno a la urgencia de ajustarse a las condiciones sociales propias de la pandemia como el aislamiento, y la necesidad de continuar con las actividades académicas, hace uso de canales tecnológicos virtuales, audiovisuales y escritos, para mantener la comunicación con estudiantes y padres de familia. Esta circunstancia ha generado adaptaciones y probablemente conflictos al interior de los hogares, que ahora son el espacio para realizar las actividades escolares.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la escuela, bruscamente se instalan en la casa de los estudiantes, sin el tiempo necesario para considerar un cambio en la estructura metodológica

y curricular que armonice el aprendizaje. Como resultado de este abrupto cambio se genera tensión en padres, estudiantes y docentes, quienes asumen roles propios y adoptados para responder a las tareas escolares sacrificando espacios y momentos que requiere el hogar.

Dado que los procesos escolares en la mayoría de las instituciones en Colombia tienden a ser altamente conductistas, a pesar de que en los PEI se consignan teorías sobre modelos pedagógicos activistas y humanista entre otros, no se ha logrado desarrollar la autonomía y la autogestión en los estudiantes como habilidades necesarias para aprender, por consiguiente, la educación académica y las tareas escolares por fuera de las aulas de clase se convierten en un evento huracanado. Teniendo en cuenta este panorama, si las instituciones educativas no estructuran propuestas pedagógicas que consideren espacios para que sus estudiantes se formen en autonomía y pensamiento crítico, la educación recibida no incidirá en la solución de problemas cotidianos, y será una arandela en la vida de los sujetos.

La filosofía institucional (de los centros educativos) debe promover la autonomía como principal aliada en la educación, para que la comunidad educativa tenga la posibilidad de repensar y organizar propuestas pedagógicas estructuradas, con espacios para movilizar acciones individuales que contribuyan a mantener el bienestar comunitario a partir del análisis de las condiciones que afectan la cotidianidad. Este momento tecnológico que viven los estudiantes, es una oportunidad para despertar la autonomía en el aprendizaje, con base en orientaciones pedagógicas estructuradas para impulsar la asociación entre los avances científicos, tecnológicos y el proceso de aprendizaje. Hay que aprovechar la incidencia de estos avances en el comportamiento colectivo e individual, y direccionar el uso de estos avances en favor de la autogestión educativa.

Las herramientas como internet y todas las plataformas que se encuentran en esta red son posibles escenarios de aprendizaje que pueden ser usados en función de incentivar la investigación, la formulación de preguntas y para conocer distintos puntos de vista referentes a un concepto. Por ejemplo, en las ciencias naturales proponer una investigación sobre el animal más venenoso de la tierra, puede llevar a diversas conclusiones dependiendo de los estudios realizados y las fuentes consultadas. En torno al uso de la tecnología en la educación se han realizado numerosas investigaciones, una de éstas realizada por Riveros y Mendoza dice:

El éxito de la práctica de la internet en el aula dependerá de factores tales como la provisión de apoyo individualizado y la exploración de recursos de la internet a través de tareas que proporcionen al usuario razones válidas para usar la tecnología. (Riveros y Mendoza, 2007 p. 19).

Del párrafo anteriormente citado, la frase que podría usarse como argumento para utilizar la tecnología en la educación y como apoyo al desarrollo de autonomía en los estudiantes es: “tareas que proporcionen al usuario RAZONES válidas para usar la tecnología” (Riveros y Mendoza, 2007); los discursos de los docentes deben estar cargados de razones y argumentos que lleven a cuestionar la percepción simple que se tiene de lo que se aprende. Si bien es cierto que la información se masifica cada vez más rápido, la educación que reciben los sujetos debe permitirles disertar sobre la manera de asumir dicha información y el uso de las herramientas tecnológicas para favorecer procesos formativos.

En este mismo sentido, una mirada sensible para la formación de la autonomía enmarcada en el aprendizaje en casa, puede estar direccionada en la construcción de escenarios artísticos, culturales

y recreativos, entre otros, que despierten habilidades humanas para entender el sentido de la solidaridad y la conciencia de los otros como influyentes en nuestra supervivencia.

La educación como una estructura social, es la llamada a promover el desarrollo potencial de los niños y adolescentes, en consecuencia, dentro de sus funciones está responder desde las instituciones aprobadas para tal fin, con propuestas pedagógicas y didácticas que permitan orientar a los niños, adolescentes y jóvenes en la construcción de una identidad idónea y propia, reflejada tanto en la manera de actuar como en la manera de convivir. Aspectos tan simples como el manejo de la economía familiar, la búsqueda de un empleo o el desarrollo de una actividad para lograr el sustento, pueden estar influenciados por la educación que recibieron en las aulas de clase. En este sentido, la educación es un factor que incide directamente en la formación de sujetos y por consiguiente en la estructura de la misma sociedad, para ofrecer el bienestar local y comunitario en oposición a la satisfacción de las políticas globalizadas de mercado. Las discusiones en torno a lo curricular no deberían estar direccionadas únicamente sobre la pregunta ¿qué debe aprender un estudiante?, sino también ¿cómo incidir en el desarrollo de capacidades para solucionar problemáticas que afecten su entorno?

Los textos orales o escritos que se encuentran en el espacio escolar como las instrucciones, las explicaciones, los diálogos entre los miembros de la comunidad educativa y las preguntas, son oportunidades claras para transformar actitudes pasivas e indiferentes, en actitudes que cuestionen el sentido de la escolaridad en la vida de cada sujeto, porque los discursos que se construyen y rodean en los entornos de los seres humanos, forman parte de la

manera de actuar. Posiblemente para un padre o una madre de familia la escuela sea una alternativa de estadía para sus hijos, en tanto que ella desarrolla actividades laborales, en consecuencia, no se interesa por los procesos educativos en los que participa su hijo. Para un estudiante la escuela puede significar un refugio momentáneo para escapar de conflictos familiares, incluso para un docente la escuela puede significar una fuente de ingreso sin más pretensiones. Una manera de reconfigurar estas posturas, podrían ser los textos orales y escritos que se construyen en la escuela, utilizados como un puente para reivindicar la función transformadora que cumple la educación en la sociedad y resignificar el espacio escolar, apalancando en los estudiantes discursos esperanzadores que inviten a construir posibilidades. Las palabras sancionatorias, acusadoras y calificadoras no aportan en la construcción de sujetos libres y autónomos.

Educación no es una práctica que se desarrolle con una receta o unos pasos milimétricamente estructurados, no es un manual de instrucciones, ni un acto terminado; es una acción que evoluciona de acuerdo a las condiciones y necesidades del presente. Las generaciones demandan aprendizajes contextualizados; por ejemplo, los valores éticos enseñados como una definición teórica no cobran mayor importancia, pero si se propicia una discusión sobre el respeto, la responsabilidad, la tolerancia en las redes sociales y medios virtuales de comunicación, probablemente, despertarán mayor interés en los jóvenes, debido a que los principios morales están vigentes, pero ahora se trasladan a otras plataformas de comunicación. A pesar de las innumerables investigaciones realizadas desde tiempos milenarios por intelectuales, el acto de educar se reconfigura generación tras generación, como lo menciona Kant “La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones” (Kant, 1801/1993).

A pesar de la grave amenaza contra la salud y la vida de la humanidad, la preocupación más sentida entre un buen número de padres de familia e instituciones educativas, tanto oficiales como privadas, se enmarca en la necesidad de continuar cumpliendo con el currículo establecido en el respectivo año escolar. Para cumplir con dicho currículo se proponen actividades que implican la ejecución de instrucciones y respuestas poco coherentes con la situación de confinamiento que enfrenta la sociedad, especialmente porque la voz del maestro no está presente para orientar el proceso académico. Sin embargo, ha sido necesario acudir a medios de comunicación, plataformas virtuales, y medios impresos, con la intención de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje, aun cuando estos procesos están cargados de actividades que deben ser desarrolladas por los estudiantes y entregadas en un tiempo límite y no generan armonía y satisfacción. Al parecer el concepto de educación que se asume como sociedad, no trasciende los límites operativos y van acompañados de una ansiedad por obtener resultados que deben ser validados por una calificación o nota aprobatoria, en función de satisfacer el sistema social.

No obstante, no se puede desconocer la diversidad de opiniones que se ha generado en torno a la regularidad escolar y la controversia que dichas opiniones han causado. Por un lado, están los padres de familia que solicitan una pausa en las actividades escolares de corte estrictamente académicas y disciplinarias en las diferentes áreas del conocimiento, argumentando que ellos son padres de familia y no maestros, por lo tanto, no pueden orientar a sus niños en la elaboración de trabajos y tareas; uno de estos testimonios se evidencia en el video: ¿Por qué no hago tareas con mis hijos en cuarentena? (Velásquez, 2020). Y por otro lado está la solicitud de avanzar en los planes curriculares correspondientes a cada nivel escolar, debido al temor de que sus hijos pierdan un año lectivo.

Una educación pensada más allá del cumplimiento del currículo estructurado por conjunto de temas debe construir sujetos autónomos, conscientes de la ciudadanía, para ejercerla respondiendo a los deberes y derechos implicados en el acto de ser ciudadano. Frigerio enuncia un sentido de la educación en las siguientes palabras:

Sostener hoy la importancia de educar, la responsabilidad de educar conlleva para nosotros hacer el esfuerzo de resignificar, retomar viejos sentidos, cuestionarlos, interrogarlos y conservarlos cuando mantienen vigencia y pertinencia; pero también incluye la responsabilidad de incorporar asignaciones y mandatos nuevos sin complacencias (eventualmente no respondiendo a ciertas demandas de la actualidad y quizá sosteniendo ofertas aun cuando, para ellas no sea éste el tiempo de la demanda) (Frigerio 2003, pág. 16).

Sosteniendo ofertas aún sin demanda, esta contrariedad es una constante en la formulación de propuestas educativas estatales en sociedades acorraladas por políticas externas, que diseñan modelos económicos avasallantes. Las instituciones educativas, constantemente se ven envueltas en apresuradas acciones para ajustar la oferta educativa en aras de complacer políticas emergentes que llegan a los países, desconociendo la identidad territorial que caracteriza a sus habitantes. Estos afanes impiden la construcción de un modelo educativo coherente con la identidad cultural y la formación de sujetos activos, en el desarrollo de capacidades humanas, para responder a las problemáticas locales o mundiales como el caso del covid 19.

Probablemente nuestros estudiantes en casa están a la espera de una instrucción que les permita aprender; el silencio de los maestros es aterradorante, nubla el camino que conduce a la ciencia. Los sistemas

educativos y sociales nos forman para depender de un superior, para obedecer, para creer que no aprendemos solos. A pesar de los tiempos, maestros, estudiantes y padres de familia, asumimos que el saber está confiscado, sellado, prohibido, reservado para otros, y no es verdad, hoy más que en cualquier otro momento de la historia, el conocimiento circunda libremente, tropieza a cada instante con los seres humanos, se trepa en los medios radiales, televisivos, y en los medios virtuales, corre al lado de los niños y los niños lo ven, lo disfrutan, lo adquieren lo hacen útil y les parece fácil hasta que llegan a la escuela.

La oferta educativa no se debería sostener en las guías o las clases que los maestros intentan dar a través de cualquier medio, deberían ser los estudiantes quienes inundan los correos electrónicos de los maestros, contando lo que han aprendido mientras están en su hogar, los descubrimientos hechos en la cocina, la interpretación de las estadísticas que muestran los noticieros, el análisis social de la incidencia de la política en la salud, a la luz de los conocimientos adquiridos en sociales o en filosofía. En fin, si a nuestros estudiantes les enseñáramos a descubrir las habilidades y las potencialidades que tienen, les enseñaríamos a ser libres para aprender y para vivir. Pero no es así, quizá sienten miedo de hablar acerca de lo que aprenden o prefieren pasar por descuidados para no oír reprimendas de quienes han sido puestos como dueños del saber; Rancire (2003) bien lo referencia cuando escribe: “Tal es la preocupación del pedagogo educado: ¿comprende el pequeño? No comprende. Yo encontraré nuevos métodos para explicarle, más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma y comprobaré que comprendió.” (p.9). La satisfacción de un explicador es creer que el otro comprendió lo explicado, sin ahondar en las profundidades del pensamiento, el análisis o la crítica.

En este momento, es el estudiante el autor de su proceso educativo y de aprendizaje, porque los medios están servidos, bien sea de forma digital o impresa; el reto está en tener la capacidad de usar entre otras habilidades, la habilidad lectora en un extenso sentido de la palabra, debido a que es imperante desarrollar procesos mentales para entender, argumentar, y movilizarse dentro de la transformación abrupta que ha sufrido el estilo de vida de la humanidad. En otras palabras, nuestros estudiantes deben hacer la lectura del contexto social, para asumir una posición crítica frente a la educación que reciben y usarla como herramienta para tomar decisiones a corto y largo plazo. Cuando se hace el ejercicio de leer textos y contextos, se facilita la formación de la autonomía.

Si por alguna razón los docentes desde su reflexión, creen que los esfuerzos no han sido suficientes para construir lazos entre la lectura y los niños, este momento atípico es un escenario para confirmar esta sospecha. A pocas semanas de reanudadas las actividades escolares desde casa, surgen videos y audios de padres y madres de familia angustiados, porque sus niños no pueden desarrollar las actividades que les proponen sus maestros. Posiblemente los estudiantes no leen comprensivamente las instrucciones plasmadas, en consecuencia, deben buscar un intérprete de las guías y talleres; entonces acuden a su padre, madre o un adulto cercano, pero se encuentran con que estas personas se sienten impotentes para orientar al respecto; también es posible que sean los maestros, quienes sin mala intención estén haciendo una lectura equivocada del contexto; entre otras cosas, esto se debe a la necesidad de dar cumplimiento a sus actividades laborales, lo que ha generado una abundante producción de talleres, guías y actividades para los estudiantes.

Ahora bien, este momento de pandemia y aislamiento social, nos abre la puerta para reconstruir espacios que convengan a los niños, de la importancia que tiene en la vida comunitaria e individual, la palabra escrita o hablada. Esta conquista se puede lograr desde la construcción de propuestas educativas que vivifiquen la interacción de los estudiantes con los textos. De otro lado, es importante que los padres de familia, en un acto de reflexión sobre su incidencia en la educación de los hijos, asuman acciones para educar en actitudes de respeto, responsabilidad, y autocontrol. Es momento para que la escuela y la familia evalúen el tipo de ser humano que han acuñado y bajo qué discursos se promueve la construcción de ciudadanos.

Una de las responsabilidades compartidas entre docentes y padres de familia es la formación de sujetos autónomos, entendida la autonomía como la posibilidad de actuar siendo consciente de que cada acción implica una consecuencia de la cual es responsable el actor de la acción. Con el ánimo de mejorar las condiciones de vida y aliviar los sufrimientos de los niños, en algunos hogares se han construido discursos que llevan a los niños a ser dependientes de otros. Escuché a una madre de familia que decía que no le enseñaba a su hija a cocinar para que no se repitiera su historia, y así pudiera escoger una carrera profesional para que fuera alguien en la vida. Curiosamente en este proceso de confinamiento, la habilidad de cocinar es muy necesaria, tanto para hombres como para mujeres, pues implica una acción de supervivencia; entonces el acto de cocinar no debería estar asociado con pobreza o marginación, por el contrario, si cocino no dependo del domicilio, si produzco mis alimentos no dependo de las importaciones, en fin, esta es otra discusión. Traigo a colación este ejemplo para aclarar que los padres deben enseñar aquellas actividades cotidianas y propias del hogar como tender la cama, barrer, mantener los baños aseados, porque

de esto depende el bienestar de todos, creando así conciencia en el niño sobre la importancia de permanecer en un lugar limpio; más adelante el niño decidirá de acuerdo a sus condiciones si necesita hacerlo o no.

Formar en autonomía es un deber de la escuela y la familia, liberando al sujeto de la vigilancia que implica una conducción castradora, donde el sujeto no actúa sin una orden o explicación; un ser autónomo puede desarrollar potencialidades respondiendo a sus sueños.

Pablo Romero en su libro: *Cómo liberarse de una educación equivocada*, describe la autonomía con las siguientes palabras:

La autonomía funciona como principio y como finalidad de todo proceso de formación de un ser humano; a esto, es a lo que necesitamos apuntarle, a que, desde muy temprana edad, se aprenda a ser autónomo. Para que este principio se pueda experimentar, es necesario respetar los intereses, las preferencias y la capacidad de decisión de los sujetos.

La autonomía es la capacidad que tiene el ser humano de autogobernarse, de tomar las riendas de su propia realidad, de sus compromisos, tareas y proyectos. Cuando se es autónomo, se toman decisiones conscientes de forma responsable y libre de órdenes o malas influencias externas.

No es posible formar en la autonomía, cuando a niños, niñas, adolescentes y jóvenes se les recuerda permanentemente sus compromisos o responsabilidades, esto los convierte en sujetos dependientes de lo que los demás les indiquen. (Romero, 2019 p. 66.)

A partir del inicio de la cuarentena y del retorno a las actividades escolares, algunos padres de familia han acudido a medios comunicativos como los audios, mensajes escritos y videos entre otros, para manifestar su inconformidad con los talleres o actividades curriculares que los docentes proporcionan para que los estudiantes continúen con el proceso escolar; por lo menos en dos audios he escuchado la frase “yo no soy maestro” “yo tengo que trabajar”. Entonces, si los talleres y las actividades son para los estudiantes ¿por qué se enfadan los padres de familia? Muchas hipótesis se pueden formular para dar respuesta al interrogante, planteemos dos: la primera sería que, un gran número de actividades propuestas por los profes deben ser realizadas necesariamente por los padres de familia. Una segunda hipótesis sería que los estudiantes no entienden las orientaciones de las guías porque no leen bien, no interpretan, y necesitan que continuamente les digan qué hacer y cómo hacerlo a pesar de tener la instrucción escrita. Esta segunda hipótesis sería interesante comprobarla, debido a que es notoria la dependencia que tienen los niños del maestro cuando deben desarrollar una tarea; se sienten inseguros de actuar bajo su propio criterio, o simplemente acuden al facilismo, prefiriendo escuchar la instrucción antes que hacer un esfuerzo por leer, e interpretar.

Se podría concluir que en la escuela impera la instrucción y la explicación, la relación es instruido-instructor; pese a este triste panorama, la misma naturaleza nos indica que es necesario despertar a una vieja y nueva manera de educar, donde se permita pensar, hablar, analizar y actuar.

Si en algún momento el docente necesita que el estudiante utilice la competencia lectora es ahora. Si en algún momento debemos replantear la Misión y la Visión de los establecimientos educativos,

es ahora. ¿Cuántas veces proponemos una evaluación con diez preguntas o ejercicios para que el estudiante elija seis puntos para desarrollar? ¿Cómo proponemos el desarrollo de la autonomía en los estudiantes? ¿Cuál es el resultado de las metodologías flexibles? ¿Cuál es el resultado de los modelos humanistas, constructivistas que se plantean en los PEI?

Actualmente y de forma operante es necesario que afloren estudiantes responsables y honestos, comprometidos con su formación académica y social, conscientes de lo que implica el manejo de la libertad y la autonomía, estudiantes que busquen en el docente y en el padre de familia apoyo en términos de acompañamiento y orientación y no como vigilancia policiva. Quizá bajo estos términos los padres no tendrían que hacer las veces de profesores, aunque los profesores siempre hagamos las veces de padres. No podemos esperar otra pandemia, mejor reconozcamos y asumamos nuestra responsabilidad en la educación desde el rol que nos corresponda.

La esperanza está en los maestros emancipadores de los que habla Ranciere (2003), de aquellos que enseñan a sus estudiantes que pueden seguir adelante sin la instrucción de un explicador.

### **Referencias bibliográficas**

- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Cátedra Jaime Torres Bodet. México. CREFAL.
- Fundación Nutresa (2014). *Calidad en la gestión de instituciones educativas. Guía N03, planeación estratégica*. Bogotá Colombia 2014.

- Ranciere, J. (2003). *El maestro Ignorante*. Traducción: Núria Estrach. Barcelona: Editorial Laertes
- Riveros, V y Mendoza, M. Consideraciones teóricas del uso de la Internet en educación. *Omnia*, Vol. 14, número1. 2008, pp.27-46. Maracaibo Venezuela.
- Romero, P. (2019). *Cómo liberarse de una educación equivocada*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Velásquez, R. (productor). (2020) *¿Por qué no hago tarea con mis hijos durante la cuarentena? Las mil puertas*. De <https://www.youtube.com/watch?v=SdJiQwS2tIE>

# EL ARGOT JUVENIL Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA

PARENTS AND TEACHERS IN EDUCATION, CONFLICTS OR RESPONSIBILITIES

**Amparo Mejía Forero**

Magíster en Educación

Universidad Santiago de Cali

✉ ammejia98@hotmail.com

© <https://orcid.org/0000-0001-9608-2888>

## **Cita este capítulo:**

Mejía Forero, A. (2021). El argot juvenil y su influencia en los procesos de escritura. En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp. 37-66). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# EL ARGOT JUVENIL Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA

Amparo Mejía Forero

© <https://orcid.org/0000-0001-9608-2888>

## Resumen

La manera como nos comunicamos, igual que los tiempos, van cambiando al ritmo de las necesidades. Antes, nuestros padres o abuelos se comunicaban con sus amigos o familiares de manera ocasional, por medio de cartas o pequeños mensajes, hoy en día la comunicación se volvió más urgente y continua para todos los seres humanos, especialmente para los adolescentes; para los jóvenes se convirtió en una necesidad estar conectados intercambiando ideas y experiencias de su diario vivir.

Por tal razón, el estudio del argot juvenil y el análisis de las palabras, muletillas, términos populares de los estudiantes ocupan un lugar valioso en la lingüística moderna. Según sus investigaciones Chomsky (1991) afirma que “el lenguaje posee un carácter creativo” (p. 117); ante esta afirmación, el lenguaje pasa constantemente por variaciones, tales como la creación continua de palabras, oraciones, frases y enunciados inventados por diferentes grupos, con la intención de propiciar un cambio, variedad o distinción, para comunicarse de manera oral y escrita.

Teniendo en cuenta la variación del lenguaje, los jóvenes buscan una manera para poder expresar lo que sienten, es por esto que

cualquier lugar es perfecto entre los estudiantes para manifestar o exponer anécdotas y experiencias que marcan el estilo y propiedad en las conversaciones con mensajes que pueden ser señalados por las palabras usadas o palabras sin significado, lo cual deja en algunos receptores el desconocimiento del mensaje; es a estas palabras a las cuales se les denomina argot juvenil, palabras frases y oraciones, que permiten en los jóvenes de diferentes contextos generar una huella en la comunicación diaria.

**Palabras claves:** argot juvenil, jóvenes, contexto, escritos.

### **Abstract**

The way we communicate, like the times, change with the rhythm of the needs. Before, our parents or grandparents communicated with their friends or family occasionally, through letters or small messages, today communication became more urgent, continuous for all human beings, especially for adolescents, young people became a need to be connected to society exchanging ideas, experiences of your daily life.

For this reason, the study of juvenile slang and the analysis of the words, fillers, popular terms of the students occupies a valuable place in modern linguistics. According to research Chomsky (1991) affirms that “language has a creative character” (p. 117) before this statement, language constantly goes through variations, such as the continuous creation of words, sentences, phrases and sentences invented by different groups with the intention of promoting a change, variety or distinction, to communicate orally and in writing.

Taking into account the variation of language, young people look for a way to express what they feel, that is why any place is perfect among students to express or expose anecdotes and experiences that mark the style and property in conversations with messages that can be signaled by the words used or words without meaning, which leaves some recipients unaware of the message, it is these words that are called youth slang, words, phrases and sentences, which allow young people from different contexts to generate an imprint in daily communication.

**Keywords:** youth slang, youth, context, writing.

Se tomó como objeto de estudio una población de 78 estudiantes de grado décimo, 48 mujeres y 30 hombres, distribuidos en dos grupos diferentes de la jornada de la mañana. Este grupo poblacional oscila entre 16 y 19 años, son jóvenes de estratos 1 y 2 que enfrentan muchas necesidades económicas. La muestra se escoge por la proximidad de la docente investigadora, quien tiene a su cargo estos grupos para el área de Lengua Castellana. Los jóvenes cuentan con una gama de palabras adecuadas a su contexto, la cual les permite interactuar de manera fluida dentro de un grupo determinado; estas palabras utilizadas en su entorno cuentan con un significado entre ellos, dependiendo de la intención, los espacios y momentos. Es por esto que los lugares escogidos para los diálogos son principalmente aquellos en los cuales los gestos, las miradas y las posturas apoyan sus discursos; entre los mejores lugares para las conversaciones son: los pasillos del colegio, los salones, las canchas y cualquier lugar que ofrezca la oportunidad de dialogar con sus pares; estos sitios siempre exigen tener participación, el encuentro personal entre uno o más sujetos para generar armonía o desacuerdo en las

constantes conversaciones: pero de repente estos ámbitos de diálogo en los cuales los jóvenes podían crear discursos amplios y creativos, cargados de palabras nuevas y desconocidas para otros agentes, se ven sustituidas por espacios llamados hogares en los cuales las conversaciones con los compañeros se ven limitadas a mensajes de voz o mensajes escritos.

Los jóvenes advierten una nueva experiencia, ofrecida por la pandemia del Covid-19, en la cual la situación escolar, se transforma dando un cambio de la presencialidad a la virtualidad. Los jóvenes y las familias y docentes se enfrentan a diferentes sentimientos, emociones e incertidumbres, donde cada individuo adopta cambios abruptos, dentro de los cuales los diálogos entre los compañeros cambian. Las conversaciones en los pasillos del colegio quedan como un recuerdo, y las expresiones usadas dentro de los grupos de jóvenes quedan inhabilitadas o reemplazadas para ser compartidas por medio de herramientas virtuales, dejando la expresión oral como mecanismo para exponer las opiniones de manera escrita.

Es así como los jóvenes, en el momento de enfrentarse a la escritura y exponer su sentir, empiezan a experimentar momentos de duda y desánimo, siendo la escritura un recurso poco usado entre los jóvenes para explicar, contar o transmitir información. Esto se convierte en un obstáculo que impide la libre expresión para manifestar todo aquello que podían decir durante la presencialidad; es aquí donde los jóvenes empiezan a encontrar dificultad para plasmar con palabras lo que sienten. Comprenden que hay poca fluidez de palabras para expresar sus historias de manera escrita, advierten que no logran ser claros en sus discursos escritos.

Por esto los jóvenes aprovechan las palabras de su argot juvenil para escribir con propiedad los cambios que enfrentan en sus hogares y en su barrio, en los que exponen temas relacionados con el confinamiento, exteriorizan su sentir por medio de escritos, expresan inconformidad por los sucesos en el mundo, se desahogan contando los cambios vividos, experiencias para algunos positivas, como para otros no. Lo importante es permitir que los jóvenes expongan su sentir de alguna manera, siendo esta la oportunidad de plasmar sus ideas, pensamientos, miedos y alegrías por medio de escritos sin exigencias.

Es por esta razón que entender el uso del argot juvenil, como una estrategia para motivar a los estudiantes en el uso adecuado de las palabras en los escritos y en su comunicación oral, es una oportunidad para propiciar seguridad y motivación en los jóvenes para escribir, narrar e imaginar textos que salgan de su pequeño grupo, con la intención de crear contenidos que puedan ser leídos y comprendidos por agentes externos. Es aquí donde los estudiantes pueden contar libremente lo que sienten haciendo uso de su argot juvenil.

En tal sentido, la estrategia para repensarnos en tiempo de cuarentena se orienta a dejar a los estudiantes escribir libremente haciendo uso de su argot juvenil. Sin emitir juicios, o señalar el error, para luego, resaltar aquellas palabras del argot juvenil y ser reemplazadas por sinónimos o palabras que tengan un significado en el diccionario, consiguiendo en los escritos el fortalecimiento del vocabulario, hasta lograr discursos con contenidos de fácil interpretación por agentes externos.

Dentro de las estrategias que se producen para incluir de forma positiva el argot juvenil en la escritura está por ejemplo que puedan constatar el significado de esas palabras en el diccionario. En este primer ejercicio se hace uso del diccionario como fuente de reflexión para verificar la existencia de las palabras usadas en cada uno de los escritos, igualmente los jóvenes reconocen dentro de los escritos que el uso del argot juvenil es de gran ayuda en los procesos escriturales para expresarse, pero que estas solo deben ser palabras de uso exclusivo dentro de las charlas de amigos.

Es así como, el uso del argot juvenil se convierte en un recurso para dar paso al reconocimiento de los escritos elaborados por los estudiantes, permitiendo ahondar en la identificación de las palabras empleadas por sinónimos y otras palabras que pueden ser reemplazadas por otras al ser consultadas en el diccionario; admitir en los estudiantes escribir con sus términos ayuda a fortalecer su capacidad escritora, facilitando el desarrollo cognitivo y lingüístico, permitiendo expresar de manera libre su sentir favoreciendo la reflexión, sobre la escritura, y sobre la importancia y comprensión de sí mismos.

Es por esto, que, para comprender la capacidad creativa del lenguaje, es necesario, tomar como base algunos términos, autores y teorías que permiten indagar, determinar, analizar, y fortalecer la propuesta del argot y su influencia en los procesos escritores. Por consiguiente, los términos centrales para el tratamiento del tema planteado se exponen a partir de los siguientes ejes temáticos:

- El léxico y la creatividad para interactuar
- La sociolingüística y su influencia en la expresión.
- Lenguaje y sociedad.

- La oralidad, el discurso y los actos de habla.
- Habla como evolución de la lengua.
- La escritura y la formalización del pensamiento.
- La variación lingüística
- Argot, jerga y jeringonza.
- Estrategias pedagógicas

### **El léxico y la creatividad para interactuar**

Los jóvenes son poseedores de capacidades creativas, entre ellas se destaca la forma de interactuar, en la cual se pone en funcionamiento una gama de relaciones de poder que permiten a cada individuo aceptación, convencimiento y credibilidad. Por tal razón los individuos ponen a prueba la competencia comunicativa para saber actuar de manera indicada según el contexto o la situación; es por esto que los jóvenes adquieren saberes verbales y no verbales, socioculturales y cognitivos para poner en marcha diferentes maneras de interacción inconsciente en los lugares de mayor agrupación.

Los adolescentes adoptan diferentes maneras para dar a conocer su pensamiento y su sentir, marcando la diferencia entre un determinado grupo, convertida en una realidad que ante muchos expectantes resultan grotescas o carentes de valor para enfrentar la solicitud social. Por eso, el estudio del argot juvenil y su intervención en los procesos escriturales de los estudiantes ocupa un espacio significativo en la lingüística; entre las distintas teorías científicas que explican el funcionamiento del lenguaje humano se encuentra la gramática generativa de Chomsky (1991), teoría que postula la existencia de una estructura mental innata que permite producir

y comprender enunciados de manera natural o automática. Esta estructura mental se especifica de manera vertiginosa para que los jóvenes comprendan y creen nuevas palabras para incluir en los discursos y ser entendidos y admitidos dentro de un grupo.

La palabra es un signo lingüístico que permite designar la realidad, la palabra no solo es una secuencia sonora asociada a un concepto, la palabra es una unidad lingüística que debe ser reconocida por unos hablantes desde la forma visual, auditiva y fonológica, incorporada a un concepto o significado; por esto el conocimiento de una palabra es una representación mental de alta complejidad que requiere componentes cognitivos, reflexivos y experienciales; asimismo, según la imagen anterior, la palabra debe cumplir con unos niveles y unas competencias léxicas que tienen que ser tenidas en cuenta en el momento de la comunicación oral y la escritura.

### **La sociolingüística y su influencia en la expresión**

Las lenguas viven por su constante variación, por lo que se puede decir que la lingüística mantiene cambios constantes sin perder su sentido del lenguaje, orientados al estudio de la lengua, por tal razón la finalidad de la investigación permite analizar el habla de los individuos, con una mira fija en la interacción comunicativa entre los jóvenes; así pues, la sociolingüística como disciplina encargada de relacionar los procesos de habla en los diferentes espacios culturales, ofrece una visión de la sociedad, la escuela y los individuos que la conforman y su interacción comunicativa.

Para Valls (1993) “Toda sociedad cuenta con una política lingüística sea, esta implícita o explícita, políticas que asocian determinadas

valoraciones según el habla” (p.30); la escuela no es la excepción en cuanto a las variedades del habla, la escuela se convierte en el lugar de la diversidad lingüística, marcada por el estrato, la edad, el contexto y la familia. Para la sociolingüística los individuos son observados como usuarios de un discurso particular dentro de un grupo social, los cuales tienen un repertorio particular según el entorno, la edad y el estatus, entre otros.

Según Valls (1993) la sociolingüística es el punto de encuentro entre lo social y lo individual, es por esto que todos los individuos tienen la oportunidad de tener intercambios comunicativos en los espacios sociales que escojan para ello, intercambios que permiten exponer su discurso de la manera más adecuada y espontánea posible, con la intención de conseguir la aprobación y la credibilidad entre su grupo social; así mismo, Hymes (1972) plantea que el aula es un escenario comunicativo en el cual el tiempo, la localización y el espacio cumplen un papel fundamental en las interacciones.

Otro aspecto elemental en la interacción, se refiere a los participantes que hacen uso de la comunicación; vistos desde la posición que pueden desempeñar los receptores o emisores, los participantes tienen la facilidad de intercambiar posturas, dependiendo de la exigencia y los individuos tienen la oportunidad de variar el discurso con el fin de proporcionar un cambio de estilo discursivo, sin dejar de lado el respeto o turno para tener una comunicación con intercambios para atender la palabra ajena y dar opiniones oportunas.

Como otro acontecimiento comunicativo, para Hymes (1972), los individuos dentro del aula buscan una finalidad con la interacción comunicativa; esta finalidad entre los sujetos es la disposición para intercambiar conocimientos y lograr un objetivo concreto, aunque

en todas las ocasiones, no se logra por diferencias o malentendidos, en la sociedad y en el aula, se busca un propósito con cada intercambio comunicativo, basado en aprender y socializar.

Los últimos componentes del habla mencionados por Hymes son igualmente valiosos para poner en práctica en el aula y en cualquier espacio donde se tenga una interacción comunicativa oral; diferenciándose de la comunicación escrita, la cual no requiere de un momento o un lugar, la oralidad cuenta con riqueza gestual y una estructura más sencilla para ser comprendida. Entre las riquezas que posee la comunicación oral están el tono de voz, formalismos y el canal que se esté usando, lo anterior permite desarrollar la competencia comunicativa entre los individuos y a su vez generar un aprendizaje reflexivo.

Teniendo en cuenta, los anteriores componentes para la interacción comunicativa, es importante valorar entre los grupos de individuos la comunicación informal como un beneficio para la retroalimentación entre pares y otros niveles sociales, la cual permite entre los individuos una comunicación bidireccional en contextos variados; de igual manera, el logro de las habilidades comunicativas orales entre los estudiantes integra destrezas para crear discursos en un grupo y conseguir ser atendidos.

Todo lo anterior concluye, que la comunicación oral entre los individuos se constituye como ejercicio esencial para la construcción de las habilidades comunicativas de carácter lingüístico, que permitan diálogos con palabras precisas, argumentos sólidos y pronunciaciones adecuadas para una buena interacción, la cual admite interpretar las situaciones ofrecidas en cualquier contexto.

Sin embargo, entre los jóvenes resulta la comunicación oral, como un comportamiento personal, original, creativo y espontáneo, como actos comunicativos propios de la edad y su entorno, confirmando que la comunicación es una acción que se concreta por medio de intercambios comunicativos que con el paso del tiempo toman cambios relacionados con su entorno, edad y educación, entre otros.

### **Lenguaje y sociedad**

La relación entre el lenguaje y la sociedad ofrece como resultado la sociolingüística, disciplina encargada de analizar las lenguas en su contexto social y sus variables. Trudgill (1983) define la sociolingüística, como la parte de la lingüística encargada del lenguaje tanto social como cultural, es decir que la sociolingüística estudia el lenguaje en relación a su contexto social, comprendiendo cada uno de los aspectos de la sociedad al momento de emplear el lenguaje como medio de interacción; por lo tanto, la sociolingüística tiene en cuenta la diversidad cultural de los hablantes.

Sin embargo, para Labov (1972) los cambios que se producen en una comunidad hablante se inician en una etapa de variación durante la cual los hablantes de una comunidad tienen una relación estable en el plano social y lingüístico, a partir de ese conocimiento los integrantes empiezan a experimentar modificaciones en el lenguaje de manera inconsciente o consciente, marcando cambios sociales; por tal razón esta variación es inevitable y trasmite significados vinculados con su origen geográfico, edad, sexo, y nivel de instrucción.

A partir de los cambios sociales, cada lugar, ciudad o región presenta una gama de caracterizaciones sociolingüísticas que se aferran con

propiedad en cada sitio. Por su parte, Arroyo (2005) indica que las variaciones lingüísticas cambian dependiendo de las diferentes formas del habla de la comunidad, igualmente marcan diferencia el sexo, la edad y las clases sociales. Así que, el nivel sociocultural juega un papel importante en las variaciones lingüísticas dependiendo de las comunidades y variados factores.

Por otro lado, Arroyo (2005) también afirma que la sociolingüística está representada por la edad de los hablantes, pasando por encima del sexo o la clase social. Los jóvenes son los pioneros de las variaciones lingüísticas; de igual manera, Morales (2004) indica que los jóvenes o los adolescentes son los encargados de la distribución sociolingüística, teniendo como apoyo los fenómenos de identidad entre los grupos generacionales; los jóvenes constituyen los grupos en los cuales se destacan sentimientos de identidad y solidaridad grupal, acentuando la manera de hablar, para marcar diferencia entre otros grupos con diferentes edades, en este caso para diferenciarse de individuos mayores, los cuales optan por el manejo de una lengua culta.

Con el pasar del tiempo, por las presiones sociales, laborales o educativas, se genera un ajuste del habla a una lengua estándar. Para Moreno (1998) el paso del tiempo modifica los hábitos sociales y la manera de expresión. Por lo tanto, las marcas en el habla solo se dan en una determinada edad dejando una huella en el contexto. Así también, la sociolingüística considera la variación comunicativa como su principal centro de estudio, tomando como fuente los parámetros sociales (Gómez, 2003). La sociolingüística se basa en factores considerados por la sociedad como el sexo, la edad, el estrato, entre otros, incluye rasgos sociales relativos a la situación comunicativa.

Está claro, que la sociolingüística se interesa en el estudio de las lenguas en su contexto social, estableciendo relación entre el comportamiento lingüístico y el contexto socio-situacional, cuya intención es comprender las variantes lingüísticas que caracterizan los distintos grupos sociales. Areiza, Cisneros y Tabares (2004) establecen que la sociolingüística “es una ciencia de vanguardia de los estudios de la lengua en su relación con el grupo social, que explica muchos procesos de la variación sociolingüística” (p. 68). Por tanto, los comportamientos lingüísticos y sociales comprometen la manera de hablar de los jóvenes y el estudio de la gramática social al interior de los grupos humanos en los cuales se expresan.

Según Tusón (1994) “para formar escritores competentes que sean conscientes del uso lingüístico y que se desenvuelven con facilidad de manera oral o escrita, se debe contar con la formación del profesorado” (p.55), profesionales con capacidades para comprender un código de enseñanza interno, en el cual se explique la estructura y un punto de vista externo que reconozca la riqueza lingüística tanto geográfica, social como sociocultural.

Por otra parte, el docente necesita tener claridad sobre el desarrollo cognitivo de los individuos para conocer los factores que condicionan la adquisición de la lengua y sus comportamientos; es por esto que los docentes deben buscar diferentes métodos y técnicas apropiadas a las necesidades de los estudiantes para saber dar un uso indicado en determinados contextos de interacción. La importancia de la sociolingüística en la escuela permite conocer la sociedad, y las particularidades reconocidas en la interacción comunicativa individuales de cada miembro que constituye la comunidad educativa; desde la perspectiva social, se puede analizar la convivencia entre diferentes grupos compartiendo y relacionando

el uso lingüístico, ya que, cada individuo trae consigo una cultura, un estatus y unos conocimientos determinados, con un repertorio que pone en uso continuo.

### **La oralidad, el discurso y los actos de habla.**

Los actos de habla son la emisión de un sonido con un significado unido a una intención de comunicar algo, por lo tanto hablar un lenguaje debe contar con la participación de conductas dirigidas por unas normas; de esta manera hablar se convierte en enunciar un grupo de condiciones necesarias entre un oyente y un hablante para ser entendido, es por esto que, las principales condiciones para lograr actos de habla perceptibles están basadas en la emisión de palabras compuestas por morfemas, oraciones, actos proposicionales, y enunciados. Desde luego que las principales condiciones antes mencionadas no se dan por separado entre los hablantes, entre los cuales los actos de emisión son la expresión de secuencias de palabras; los actos proposicionales son la emisión de una secuencia de palabras dentro de oraciones, en diferentes contextos, dependiendo de la exigencia y la intención.

En la opinión de Searle (1994) “hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta gobernada por reglas” (p.25). Utilizar el lenguaje por medio del habla se convierte en actos compuestos por enunciados, órdenes, preguntas, promesas, entre otros, lo cual sugiere que haya una conexión entre lo que quiere decir el hablante y lo que logra entender el oyente, basado en unas reglas; por lo tanto, hablar un lenguaje es realizar un acto sujeto a reglas para propiciar un intercambio comunicativo.

Así mismo, el lenguaje al considerar las reglas en los diferentes actos permite discursos reflejados en la elaboración y reproducción de textos y habla, donde el ser humano juega un importante papel valiéndose de la comunicación para transmitir información y compartir ideas, consiguiendo en los discursos intercambios sociales que dan como resultado una relación de poder o dominio.

Sin embargo, para Bajtín (1981) los géneros discursivos son elementos mediadores que permiten el desarrollo relacionado entre la sociedad y la lengua. Es decir, que los géneros discursivos son los transmisores entre la sociedad y la lengua, dando paso a una lengua con enunciados típicos y géneros discursivos en las actividades sociales, donde los individuos cuentan con las facultades para formar el discurso y escuchar el discurso de otros, e inmediatamente hacer un imaginario del tema y dar continuidad a lo planteado en el discurso; de igual manera, el discurso permite a los sujetos explicar, entender, y cuestionar en su campo socio cultural.

Los discursos tienen el poder de persuadir, transformar o controlar las mentes de las personas, es decir, los discursos son moldeadores mentales que tienden a formarse dependiendo de la intención del texto o del hablante para dar fuerza a la intención comunicativa o ser rechazados por falta de interés del público u oyentes. Es decir, que todos los discursos tienen una raíz, un nacimiento y un desarrollo que admite la aceptación de grupos sociales, etnias o culturas transformando el modo de hablar, de pensar y de comportarse en determinado grupo social; es por esto que los discursos cuentan con el poder para controlar el contexto y las representaciones mentales de los individuos, razones que exigen en la formación de los estudiantes estrategias que permitan el análisis crítico para enfrentar los diferentes discursos dominantes con discursos propios y adecuados.

## **Habla como evolución de la lengua**

El habla es la adecuación o la transformación de una lengua dentro de un grupo de individuos, es decir que, por medio del habla los individuos hacen algunos ajustes en su condición de hablantes de una lengua, teniendo en cuenta que en el habla también intervienen factores sociales, regionales, económicos, contextuales, religiosos y voluntarios, consiguiendo prácticas de habla cotidianas entre los sujetos.

Por tal razón, el habla traza una identidad, al permitir diferenciar grupos humanos de otros en diferentes lugares dentro de una misma cultura, ya que, es por medio del habla que los individuos tienen la oportunidad de compartir afinidades, motivaciones e identidad, entre otras; un ejemplo muy cercano se observa en los jóvenes, en grupos o sectores de la sociedad o en los medios de comunicación, en donde se observa un uso propio de la lengua para describir sus proyecciones, estado personal o sus logros, cada grupo habla desde su postura, necesidades y conductas adquiridas.

Así mismo, el habla se encarga de establecer grupos humanos definidos, por niveles de pronunciación o articulaciones de palabras y significados, por tal razón, el habla permite la diferenciación de grupos humanos; entre ellos se encuentran los jóvenes, quienes hacen el mayor uso del habla reflejando en el grupo una lengua con un léxico, significados y sentidos diferentes a los manejados entre adultos.

Es así, que, dentro de las prácticas comunicativas de los jóvenes, se evidencian expresiones con nuevas palabras y a su vez con significados determinados por el mismo grupo. De acuerdo con Daza (2005) “los

jóvenes reelaboran y recontextualizan en el uso de expresiones, términos o vocablos que los hacen particulares y además les brinda la posibilidad de tomar distancia e ir configurando unas prácticas” (p.16.). Los jóvenes aprovechan el habla para sentirse aceptados dentro del grupo, para dinamizar, intercambiar, compartir ideas, motivaciones, proyecciones de vida y marcar diferencias en la sociedad por medio de interés y motivaciones específicas.

En síntesis, la lengua, vive constantemente cambios, dependiendo de las condiciones humanas, las edades, la religión, entre otras ya mencionadas; es por es por esto que la lengua es considerada un sistema de signos, que permite la inclusión de diferentes grupos sociales e implantar prácticas lingüísticas de acuerdo con su variedad étnica, geográfica o social. Por lo tanto, el habla ofrece la oportunidad de expresar o transmitir con libertad los pensamientos, ideas y maneras de pensar.

### **La escritura y la formalización del pensamiento**

A través de la historia, la escritura ha jugado un papel importante en la evolución del ser humano, se pasó de la piedra al papel y de escribas, que dominaban únicamente este arte, a la enseñanza de la escritura en la escuela. Con todo esto cambió el sentido de la escritura.

Cambió, pues “escribir no se limita a un movimiento efectuado por la mano, por complejo que éste sea, ni al dominio del sistema ortográfico de la lengua.” (Roselli y otros, 2010, p.162). El acto de escribir es uno de los más grandes logros del ser humano, pues a través de la escritura se ha podido contemplar la imaginación y la visión que poseen las personas, también, se ha logrado transmitir

la información, tal como se encuentra plasmado en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2006):

Además de posibilitar la relación intersubjetiva, las manifestaciones del lenguaje permiten que los individuos puedan llevar información nueva a los otros. De acuerdo con esto, sistemas como la lengua, la pintura, el cine, la literatura, la matemática, entre otros, le brindan al individuo la opción de transmitir informaciones (conceptos, datos, cifras, concepciones ideológicas, hipótesis, teorías...) acerca de la realidad, natural o cultural, sea perceptible o no, de tal forma que se convierten en medios que permiten la formalización del conocimiento que la inteligencia humana ha ido construyendo, a la vez que permiten tener acceso al mismo (p.22)

Es por ello, que la formación de sujetos que escriben debe pasar por un proceso complejo, pues requiere de un conocimiento amplio del lenguaje frente al sistema de escritura y producción textual, pues es gracias a la producción escrita que los seres humanos se apropian de su identidad y se integran en la sociedad, de ahí que el escribir tiene un valor importante en la vida de todas las personas. Por lo anterior, la escuela es el lugar donde se deben propiciar espacios que permitan la apropiación de conocimientos, habilidades y destrezas en los educandos durante toda su etapa escolar. Sin embargo, se observan dificultades en los estudiantes del último grado de bachillerato, pues a pesar de tener un proceso en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, nos encontramos que, al momento de comprender y elaborar textos, no decodifican correctamente; solo dan razón de palabras aisladas, y no comprenden lo leído.

Por consiguiente, el perfeccionamiento de la escritura requiere de un proceso lector fortalecido desde las primeras etapas de la escolaridad

de los estudiantes, convirtiéndose en una herramienta formadora en el desarrollo de las competencias básicas, y es desde ese punto que las prácticas de lectura y escritura son una herramienta clave en el proceso de aprendizaje. Goodman, (2003) manifiesta la importancia de la lengua escrita y las implicaciones que tienen los procesos escritores para la comprensión y la construcción de una enseñanza, pues dada la complejidad del lenguaje escrito y la interpretación del significado de textos, se requiere de coordinación de actividades y acompañamiento continuo de docentes y familiares.

### **La variación lingüística**

La lengua se concibe como el desarrollo de la capacidad para comunicarse y se manifiesta de modo variable. Por esto los hablantes se valen de distintos elementos lingüísticos para expresar sus ideas y, a la vez, alternar los elementos lingüísticos para manifestar lo mismo.

Por tanto, la lengua es el medio de comunicación verbal de una comunidad lingüística, con un conjunto de elementos interdependientes, el cual consta de unos signos aislables, es decir que no forman un continuo, idénticos en mensajes diferentes, un mismo signo puede entrar a formar parte de mensajes distintos, combinado según unas reglas permite formar mensajes.

Siendo la lengua, un sistema de signos articulados, usado dentro de una comunidad como medio de comunicación, como código único, pero no igual, ya que, dependiendo de la necesidad del hablante según el contexto o necesidades, los individuos pueden utilizar el código de diferentes formas para interactuar. Van Dijk (1983),

sostiene que “cada individuo, cada grupo o comunidad lingüística social o geográfica emplea “el mismo” sistema lingüístico de manera más o menos diferenciada, según las circunstancias más diversas y según el contexto comunicativo” (p.32). La lengua es un sistema de variedades que se puede manifestar de diferentes maneras.

### **Argot, jerga y jeringonza**

Las palabras Argot y jergas encierran el dinamismo y la creatividad del lenguaje, generando dificultades para algunos traductores, lectores o receptores, pero a su vez, el argot, muestra una variedad lingüística dentro de los hablantes, el cual ayuda en la integración de variados grupos culturales, convertido en el reflejo de un grupo social dependiendo de la actividad, edad, semejanzas, etc.

Dentro de las definiciones, para argot y jerga, algunos autores establecen diferencias entre los dos conceptos, aunque a menudo, se toman como sinónimo; entre las definiciones más destacadas están las palabras jeringonza o lenguaje especial; el diccionario define el término “jerga” como lenguaje familiar usado entre individuos que comparten actividades en común, como amas de casa, estudiantes, constructores, etc.; la palabra “jeringonza”, significa lenguaje con dificultad para ser entendido, dicho de otra manera, “argot” y “jerga” significan lo mismo, por lo tanto, se puede usar cualquiera de los dos términos.

Para algunos autores, como Bonifacio y Lazaro Carreter entre otros, tanto la palabra “argot” como “jerga” son sinónimos que significan “lengua especial” para diferenciar el lenguaje de un grupo social. Ya que, por fuera de un grupo se habla una lengua estándar o general.

Para Carreter (1990) “la palabra ‘jerga’ incluye varios conceptos: lenguaje de un grupo social, conjunto de palabras introducidas en una conversación para hacer notar ironía o broma” (p.11).

Así mismo, León (1991, p.15) aclara que: “la jerga tiene un matiz despectivo” opuesto “al uso del argot el cual es difundido y aceptado por el público”. Se utiliza la palabra argot o lenguaje juvenil para los diferentes estudios. El argot ha tomado fuerza en las diferentes conversaciones, permitiendo entre los hablantes una clasificación, sea por edad, lugares u ocupación. Al contrario, otros especialistas tienen opiniones contradictorias sobre la sinonimia entre el “argot” y la “jerga”; para Torrego (1995) “la palabra ‘jerga’ se debe utilizar para la variedad de lenguas en una profesión, deporte, oficio, entre otros, y el ‘argot’ se debe usar para aquellas palabras que son propias de un grupo, el cual impide que sea entendida por integrantes ajenos al grupo” (p.91).

El estudio del argot, analizado desde las manifestaciones argóticas existentes en la cultura, es decir, con una traducción ya conocida, permite la interpretación y la instalación en la lengua. Sin embargo, desde la escuela, la parte oral del lenguaje no tiene un buen análisis o se le niega la importancia que merece; solo se tiene en cuenta el manejo de la oralidad cuando es oportuna una corrección, sin tener en cuenta que la producción escrita se basa en el universo literario de un idioma, por esto es importante la aceptación del argot como una evolución de la sociedad y como fuente del lenguaje oral y escrito.

Dentro de las variedades que presenta una lengua (dialectos, sociolectos, y registros) el argot y las jergas, se ubican en las pluralidades de esta empleadas por algunos grupos de la sociedad, entre los cuales se presentan con diferencias marcadas que afectan

especialmente el léxico; por tanto, las diferencias diastráticas, son marcas por criterios sociales, basados en las profesiones o actividades en diferentes grupos, las diferencias diafásicas, son empleadas por los distintos empleos; el dialecto, es determinado por la ubicación geográfica, la edad, el sexo, la clase sociocultural y el grupo cultural o profesional al que pertenecen se le denomina argot.

Así mismo, el argot, se conoce como el argot de la delincuencia, el cual es empleado en diferentes situaciones comunicativas, para establecer igualdad, informalidad y a su vez un límite o código secreto entre los participantes. Bartoš (2011) señala que “El argot es la creación de un nuevo código en la interacción social, el cual da paso a nuevos procesos lingüísticos que intervienen en la lengua estándar, para la creación de un nuevo glosario”. Las variedades léxicas de nuestra lengua son vistas como un riesgo a futuro, ya que, en muchas ocasiones las jergas o argots al estar formados por términos especializados o incomprensibles para otros individuos, son señalados de modo peyorativo o poco culto.

### **Estrategias pedagógicas**

Las estrategias pedagógicas son la ruta que se toma para lograr un objetivo, en este caso, se buscó por medio de una estrategia el uso del argot como fuente para mejorar los procesos escritores; al hablar de la elaboración de textos no solo se hace referencia a la comprensión de o transcripción de otros textos, sino también a los procesos cognitivos tales como la información o presaberes y la reflexión para la ejecución de escritos.

De igual manera, la lengua escrita hace referencia a la competencia lingüística y comunicativa, ya que, por medio de los escritos se pretende que sean comprendidos por los lectores y adopten posturas recomendadas o conocimientos sugeridos en los escritos, con el fin de perfeccionar el proceso escritor y comunicativo. Por lo tanto la estrategia didáctica plantea prácticas que amplíen la reflexión y la toma de conciencia del valor de los escritos y la importancia que estos pueden tomar en la sociedad.

Así pues, una de las estrategias para fortalecer la escritura, se basa en permitir a los estudiantes la reflexión en situaciones de aprendizaje, para que sean ellos quienes descubran, y creen su propio conocimiento desde sus experiencias, constituyendo la estrategia en un proceso de autorregulación que empieza en el momento en el cual se conoce una problemática unida a unos objetivos, para buscar una solución por medio de un plan con una valoración.

Según Castellanos (2001) las estrategias involucran el control de las dimensiones cognitivas, reflexivas y emotivas, por lo tanto, las enseñanzas por medio de estrategias integran los conocimientos convirtiendo los espacios de aprendizaje en lugares de intercambio de ideas que aportan un aprendizaje significativo.

Dar importancia a la manera como se expresan los jóvenes responde a los beneficios que se obtienen al tomar el argot juvenil como una estrategia para potenciar los procesos de escritura, la cual permite entre los estudiantes, interés y gusto en la participación de las actividades, sin sentirse señalados o censurados por expresar su sentir con sus propios términos, logrando de manera exitosa consolidar los procesos de escritura creativa y la oralidad.

También, se puede evidenciar que la estrategia didáctica, permite espacios donde los jóvenes exteriorizan de manera libre sus discursos, maneras de pensar, pensamientos y opiniones reflejados en la escritura creativa, comprobando que el argot juvenil, analizado y usado para fortalecer los procesos de escritura favorece efectivamente el desarrollo de procesos de escritura en los aspectos de la producción escrita y los discursos dependiendo de los contextos. El uso del argot juvenil es una buena alternativa para que los estudiantes se interesen y participen activamente de cada una de las actividades, y de esta manera sean ellos mismos quienes analicen la diferencia entre las expresiones coloquiales utilizadas en su contexto y la importancia de mejorar su léxico dependiendo de las exigencias. Teniendo en cuenta la importancia de que el argot juvenil aporta recursos que pueden ser usados a favor, es necesario evitar los prejuicios que se adoptan en el momento de escuchar el uso de este en los espacios para que los jóvenes se sientan a gusto.

Se evidenció que los estudiantes desconocían el uso desmedido del argot juvenil en las conversaciones, no estaban conscientes de la importancia que tiene una buena expresión dependiendo de los lugares que requieran de una lengua estándar; por lo tanto, se consiguió en gran parte de los estudiantes la conciencia de usar el argot juvenil teniendo en cuenta el contexto. De igual modo, los estudiantes comprendieron que es necesario saber escoger las palabras para expresarse de acuerdo a la necesidad y que muchas de las que emplean maltratan el lenguaje y crean algunas barreras o límites entre otros grupos.

Se logró dentro de la Institución Educativa Nelson Garcés Vernaza la conciencia del uso del argot juvenil, siendo este de uso constante durante las clases, ya que en estas resulta imposible no escuchar

una palabra que haga parte del argot juvenil; es por esto que los docentes, durante los encuentros en las clases, adoptan posturas para entender o interpretar los diversos estilos en la comunicación de los estudiantes.

Es aquí donde se encuentra uno de los principales aportes del proyecto: es el logro de la sensibilidad y el compromiso que adquirieron los docentes para comprender los diferentes estilos de comunicación de los estudiantes y lograr implementar diversas actividades que permitieron transversalidad en varios temas para mejorar el aprendizaje desde las propias vivencias.

Asimismo, los docentes reconocen que el argot juvenil es un fenómeno social que toma fuerza en la Institución Educativa Nelson Garcés Vernaza, en la cual los docentes toman el argot juvenil como una herramienta a favor para incentivar la escritura, fortalecer la lectura y promover el buen uso de las palabras dependiendo del contexto. Por lo tanto, se debe aprovechar como una herramienta más para la enseñanza de la Lengua Castellana, la cual permite en los estudiantes la reflexión para el buen uso de la comunicación.

Otro aporte significativo del proyecto dentro de la comunidad estudiantil es la sensibilidad y la participación de los estudiantes en los temas relacionados al argot juvenil, generando en la comunidad educativa interés y a su vez aprendizaje para ponerlo en práctica. Cabe destacar que el proyecto generó gran innovación en el aprendizaje ya que motivó a los estudiantes en la participación de las actividades, generó conciencia sobre la importancia del lenguaje y su adecuada utilización para escribir con mayor seguridad, fluidez y reconocimiento de las palabras indicadas según la exigencia del contexto.

Finalmente, otro aporte interesante de la investigación, es el uso del argot como un punto de partida para estudiar y analizar una lengua social en un grupo especial determinado, demostrando innovación léxica y apropiación de los términos para mejorar la escritura creativa, permitiendo entre los estudiantes una gran variedad de escritos para ser compartidos en la Institución; igualmente el proyecto permitió conservar el nivel de lectura a pesar de las limitaciones que se presentaron por causa de la pandemia.

### Referencias bibliográficas

- Bartoš, L. (2011). Reflexiones sobre el concepto del argot. Bustos Tovar, JJ de, coord., *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español: homenaje a Antonio Narbona*, Sevilla, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1, 95-104. Recuperado de: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/39066/2031507\\_Sintaxis%201.pdf;jsessionid=E33854E6CF2BCFBC1F413A145138A-F9D?sequence=1&isAllowed=y;Page#page=95](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/39066/2031507_Sintaxis%201.pdf;jsessionid=E33854E6CF2BCFBC1F413A145138A-F9D?sequence=1&isAllowed=y;Page#page=95)
- Daza, S. L. P. (2005). Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto. *Noiones Lingüísticas Básicas, lenguas del mundo. Por la ruta de Babel*. Edición, (71). Recuperado de: <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RLT/article/view/545/555>
- Ferrer, J. & Ramón, J. (2010). Análisis contrastivo de las escuelas lingüísticas de traducción y de la escuela de polisistemas aplicado al estudio del argot. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 20. Recuperado de :[https://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/tritonos-1-traduccion\\_argot.htm](https://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/tritonos-1-traduccion_argot.htm)
- Guerrero Beltrán, N., & Osorio Castañeda, C. *La convivencia escolar en el plan de desarrollo Bogotá humana 2012-2016: Una aproximación desde la investigación documental*. Recuperado de:

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=ya+que+los+j%C3%B3venes+desean+ser+sujetos+sociales+activos+y+protagonistas+de+la+din%C3%A1mica+cultural%E2%80%9D+%28Beltran+2012&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=ya+que+los+j%C3%B3venes+desean+ser+sujetos+sociales+activos+y+protagonistas+de+la+din%C3%A1mica+cultural%E2%80%9D+%28Beltran+2012&btnG=)

Londoño, R. A., Estupiñán, M. C. & Idárraga, L. E. T. (2012). *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. Bogotá: ECOE ediciones. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=aNGLBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=variacionismo+sociolingüístico&ots=3R-YHDnbCe&sig=5t\\_kLNeqcppt6dkS194ij0QDYXc#v=onepage&q=variacionismo%20sociolingüístico&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=aNGLBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=variacionismo+sociolingüístico&ots=3R-YHDnbCe&sig=5t_kLNeqcppt6dkS194ij0QDYXc#v=onepage&q=variacionismo%20sociolingüístico&f=false)

Martínez, O., Rubio, M. N. V., Castañeda, L. S., & Henao, J. I. (2012). Formación e incorporación léxica en el argot español y en el parlache. *El argot entre España y Colombia. Estudios léxicos y pragmáticos*. Recuperado de: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Rubio+y+Casta%C3%Bleda+%28%29+el+argot+est%C3%A1+ganando+nuevos+usuarios%2C+los+cuales+mezclan+el+argot+con+el+lenguaje+est%C3%A1+andar.&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Rubio+y+Casta%C3%Bleda+%28%29+el+argot+est%C3%A1+ganando+nuevos+usuarios%2C+los+cuales+mezclan+el+argot+con+el+lenguaje+est%C3%A1+andar.&btnG=)

Medina Morales, F. (2005). Problemas metodológicos de la sociolingüística histórica [[title language= en] Methodological problems of historical sociolinguistics. *Forma y función*, (18), 115-137. Recuperado de: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Documentos+sobre+la+sociolingüística&btnG=#d=gs\\_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AexXLSxrCeOoJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Documentos+sobre+la+sociolingüística&btnG=#d=gs_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AexXLSxrCeOoJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des)

Pardo, C. M. (2009). Aproximación pragmática a los conceptos de acto de habla y de acción comunicativa. *Desde el Jardín de Freud*, (9), 229-244. Recuperado de: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=concepto+de+habla&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=concepto+de+habla&btnG=)

- Pérez, I. S. (2001). *El argot y las jergas*. Liceus, Servicios de Gestió. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VJ98DKfp0iUC&oi=fnd&pg=PT1&dq=concepto+del+argot&ots=-XCPO8mxUv&sig=0-5ma3Yjo7GI\\_LTjTY9Xultg6uA#v=onepage&q=concepto%20del%20argot&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VJ98DKfp0iUC&oi=fnd&pg=PT1&dq=concepto+del+argot&ots=-XCPO8mxUv&sig=0-5ma3Yjo7GI_LTjTY9Xultg6uA#v=onepage&q=concepto%20del%20argot&f=false)
- Rodríguez, T. M. L. (2015). Aproximaciones teóricas sobre la disponibilidad léxica de los estudiantes venezolanos de secundaria general. *Atenas*, 1(29). Recuperado de: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Tibisa-y+la+escuela+es+la+responsable+principal+del+bagaje+l%C3%A9xico+de+sus+egresados%E2%80%9D+&btnG=#d=gs\\_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3ArxqmjPtaJYoJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Tibisa-y+la+escuela+es+la+responsable+principal+del+bagaje+l%C3%A9xico+de+sus+egresados%E2%80%9D+&btnG=#d=gs_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3ArxqmjPtaJYoJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des)
- Sanou, R. M. (2017). La ruta de la Sociolingüística Variacionista. *Rutas de la lingüística en la Argentina II*, 60. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61132/Documento\\_completo.pdf?sequence=1#page=60](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61132/Documento_completo.pdf?sequence=1#page=60)
- Searle, J. R. (1994). *Actos de habla*. Ediciones Cátedra SA. Tomado de: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=actos+de+habla&oq=a](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=actos+de+habla&oq=a)
- Toruncha, J. Z., & Cruz, S. O. (2014). Las estrategias de aprendizaje desde una didáctica desarrolladora. *Atenas*, 3(27), 42-52. Recuperado de: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=zilberstein+estrategias+pedag%C3%B3gicas&oq=zilberstein+estrategias+ped](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=zilberstein+estrategias+pedag%C3%B3gicas&oq=zilberstein+estrategias+ped)
- Van Dijk, T. A., & Hunzinger, S. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: [http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Van\\_Dijk\\_p2.pdf](http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Van_Dijk_p2.pdf)

# ACOMPañAMIENTO PROFESIONAL SITUADO DURANTE LA CRISIS ¿UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER?

PROFESSIONAL SUPPORT SITUATED DURING THE CRISIS  
¿AN OPPORTUNITY TO LEARN?

**Bibiana Molina Morón**

Magíster en Pedagogía de la Universidad Mariana

✉ [bibianalmolinam@gmail.com](mailto:bibianalmolinam@gmail.com)

© <https://orcid.org/0000-0003-0784-5113>

## **Cita este capítulo:**

Molina Morón, B. (2021). Acompañamiento profesional situado durante la crisis ¿Una oportunidad para aprender?. En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp. 67-90). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# ACOMPañAMIENTO PROFESIONAL SITUADO DURANTE LA CRISIS ¿UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER?

Bibiana Molina Morón

© <https://orcid.org/0000-0003-0784-5113>

## Resumen

El presente capítulo hace referencia al acompañamiento situado que realiza el programa Todos a Aprender a los maestros de los establecimientos educativos públicos, específicamente se entrevista a un grupo de cinco maestros que laboran en la Institución Educativa Nelson Mandela de la ciudad de Valledupar; adicional a ello se hace una revisión documental a las guías de aprendizaje diseñadas por los mismos. La información recolectada fue analizada línea a línea e interpretada a partir del *Marco Profesor*al de Charlotte Danielson, así como la descripción de los componentes de las guías, con el propósito de reconocer el estado actual de algunas prácticas docentes en medio de la pandemia y los aprendizajes que han surgido en esta época.

Las principales conclusiones a las que se llegó son: que la escuela necesita el liderazgo oportuno de los directivos docentes, el maestro necesita ser formado y estar preparado con material extracurricular que promueva el aprendizaje autónomo en sus estudiantes, aún se considera que las habilidades TICS no son transversales y necesarias, la evaluación formativa se ajusta a la flexibilidad escolar, sin embargo, aún no es vista desde esa perspectiva y que estamos en la época de mayor involucramiento parental en los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Por último, la reflexión pedagógica es válida aún en la distancia ya que el maestro sigue ejerciendo un rol protagonista.

**Palabras clave:** acompañamiento; aprendizajes; acciones destacadas; reflexión; emergente; maestros.

### **Professional support situated during the crisis ¿an opportunity to learn?**

#### **Abstract**

The present chapter makes reference to the situated mentoring given by the program Todos a Aprender to public school teachers. A group of five teachers from Nelson Mandela school in Valledupar is specifically interviewed; additionally, a thorough document revision is done to the worksheets designed by them. The information gathered was analyzed line by line and interpreted based on The Framework from Teaching by Charlotte Danielson, as well as the description in each component of the worksheets. All of this with the purpose of recognizing the recent state of some teaching practices in the midst of the pandemic and the learning types emerging in these times.

Some of the main conclusions drawn from this are that the school needs the appropriate leadership from the head teachers, teachers need to be trained and be prepared with extra-curricular material to promote independent learning in their students. It is even considered that ICT skills are not transverse and necessary, formative assessment adjusts to school flexibility; however, it is not seen yet from that perspective. We are in times in which parents are

more involved in the teaching and learning processes. Lastly, the pedagogical reflection is valid even remotely since teachers still play the main role.

**Keywords:** mentoring, learning, reflection, emerging, teachers.

## **Introducción**

“Muchas cosas cambian y seguirán cambiando, pero con un desfase entre las mentalidades comunes, las representaciones comunes y las nuevas estructuras” (Chartier, 1999, p.267). Esta cita permite analizar que surgen cambios al interior de las sociedades y que muchos no estarán preparados para asimilar o adaptarse a los mismos. El reto del maestro del siglo XXI es adaptarse, ser dinámico y flexible, evitando así estar relegado y ser gestor de los cambios que propone el mundo, el contexto y la cultura. El maestro comprende que los cambios hacen parte de los procesos y las transformaciones, aquellas que son comunes y constantes en la vida del ser humano en formación, específicamente de los niños y las niñas.

En este capítulo se pretende mostrar cómo desde el acompañamiento situado que brinda el programa Todos a Aprender a los maestros de los establecimientos educativos; se analizan, reflexiona y se ponen en manifiesto algunos aprendizajes emergentes que han surgido durante la pandemia. Se tuvo en cuenta las voces de los maestros acompañados por medio de la implementación de algunas entrevistas y la revisión documental de algunas guías de aprendizaje diseñadas por los docentes. La información recolectada fue útil para identificar las principales características del contexto familiar y el desarrollo profesional docente frente a algunas prácticas pedagógicas en

medio de la pandemia, con el objetivo de brindar acompañamiento desde una formación adaptada y contextualizada con la realidad, así como el diseño de estrategias que respondieron a las necesidades de la comunidad educativa.

El programa Todos a Aprender está adscrito a la Dirección de Calidad del Ministerio de Educación Nacional de Colombia; el objetivo de este programa es “transformar las prácticas pedagógicas de los docentes con el fin de mejorar el desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes”(Ministerio de Educación Nacional); es un programa que surge en el primer mandato del presidente Juan Manuel Santos, y se consolida durante los años 2013 y 2014. Desde sus inicios, el programa focaliza establecimientos educativos con bajos desempeños en las pruebas Saber, que tienen condiciones precarias a nivel de infraestructura de la zona rural y urbana. La población objetivo es la básica primaria; desde el año 2019 hasta la fecha (2021) se amplió el acompañamiento a los maestros y estudiantes que hacen parte del grado transición. Las áreas de Lenguaje y matemáticas han sido el foco principal de trabajo para este programa, adicional a ello se han integrado componentes como la gestión de aula, la evaluación formativa, las competencias socioemocionales, el uso pedagógico de los resultados, las comunidades de aprendizaje y el uso efectivo del material educativo.

La estructura organizacional del programa Todos a Aprender está conformada por un Equipo Misional que se encarga de tomar las decisiones de impacto y de formular las rutas de trabajo, un equipo de 100 formadores a nivel nacional que son los encargados de formar a los 4500 tutores de todo el país; a su vez los tutores acompañan a los maestros de 4190 establecimientos educativos en 12 134 sedes, alcanzando a más de 2 000.000 estudiantes en todo el

país. Esta formación en cascada vincula y desarrolla estrategias complementarias enfocadas a los líderes de Calidad de secretarías de Educación, a directivos docentes, líderes de transferencia (coordinadores) y a las familias.

El programa en sus inicios fue innovador, en Colombia el maestro no había sido acompañado y formado desde el aula; en sus comienzos, puede decirse que no fue fácil acceder y ganarse un espacio dentro de la escuela, si bien es cierto que los tutores son maestros que han salido del aula para ser formados y acompañar a colegas, no fueron aceptados inicialmente, encontraron algunas resistencias; mientras los maestros reconocían los propósitos reales del programa, se tejió un ambiente de inseguridad al creer los maestros que estaban siendo supervisados y que sus empleos podrían estar en peligro.

Se encontraron casos de maestros que estaban acostumbrados a realizar planeaciones con un cuaderno de muchos años, quienes difícilmente querían escuchar recomendaciones, y mucho menos que un ente externo formará parte de “su territorio” el aula.

Sin embargo, con el tiempo y en la medida que los tutores desarrollaron su trabajo en los establecimientos educativos y demostraron su nivel profesional, fueron ganando un espacio y de cierta forma la confianza de los maestros; el docente tutor se convirtió en un aliado, tanto que después de no desear una visita en el aula, eran los maestros quienes las solicitaban. El programa Todos a Aprender realiza actividades como: acompañamiento al aula, el cual incluye fase de planeación, observación de la clase y realimentación de la misma, etapas que promueven la reflexión sobre las acciones y actitudes dentro del aula. La formación se da desde el desarrollo de laboratorios o sesiones de trabajo situado, donde los docentes participan del reconocimiento

y práctica de algunos temas relacionados con el conocimiento didáctico del contenido de las matemáticas, el lenguaje y el marco para la Educación Inicial.

De este modo, en medio de la crisis, el escenario para repensarse inicialmente surge al dejar de realizar una formación presencial por una virtual, pasar de tres fases del acompañamiento a dos de ellas, ya que la observación no fue posible de realizar y la visita al maestro pasó a ser una llamada. Esto implica avanzar en la búsqueda de recursos y estrategias que permitan interacciones efectivas, reconociendo que la mayoría de los inconvenientes surgen cuando algunos de los maestros no cuentan con las habilidades tecnológicas promedio.

El Ministerio de las TIC, desde estrategias como Computadores para Educar, confirma que en el departamento del Cesar, específicamente en 25 municipios –a del 31 de diciembre del 2019– se han formado 15 600 docentes de 25 809 que hacen parte del ente territorial certificado. De este modo, se evidencia que los avances han sido significativos, no obstante, aun en algunos establecimientos educativos es posible encontrar maestros con pocas habilidades digitales.

## **Desarrollo**

“No alcanzamos a entregarles los cuadernos a los niños” fue la expresión de una de las maestras acompañadas que orienta los procesos en el grado transición; estas palabras son evidencia del poco tiempo que se tuvo para asumir que se pasaba de una realidad aparentemente normal, a un escenario desconocido para la mayoría de los miembros de la comunidad educativa. De forma apresurada y a manera de solventar un poco la situación, los maestros diseñaron guías de trabajo

provisionales para los niños, de modo que tuviesen algo en que mantenerse “ocupados” mientras estaban en casa, bajo la creencia de que “esto” sólo duraría unas cuantas semanas; pocos maestros dimensionaron que el tiempo por fuera de las aulas se extendería.

El viernes 13 de marzo de 2020 fue el último día de asistencia al colegio por parte de los estudiantes, se fueron a casa con pocas directrices al respecto; muchos de los estudiantes habían escuchado esa misma semana hablar de los cuidados que debían tenerse para evitar el contagio, pero no contaban con que se daría la suspensión de clases. Inicialmente, se suspenden las clases como medida para evitar las aglomeraciones; a nivel municipal se dio inicio a un simulacro de aislamiento preventivo, lo que seis días después se convirtió en una medida de aislamiento obligatorio preventivo a nivel nacional hasta el lunes 13 de abril, decreto que se extendió dos veces más, dejando a los estudiantes y docentes en casa hasta que el Ministerio de Educación Nacional emita decretos donde se indique el debido procedimiento para poder volver a las aulas.

En la semana del 16 al 20 de marzo de 2020 los maestros iniciaron trabajo de desarrollo institucional, actividad que no terminó del todo de forma presencial; según las medidas emitidas por el Gobierno nacional las reuniones presenciales de grupos de más de 30 personas quedaron suspendidas, así que las orientaciones dadas durante esa semana no fueron estructuradas ni organizadas. Los maestros se reunieron por comisiones y propusieron un plan de trabajo desde cada área y grado. Plan de trabajo que se convirtió en algunos casos en el cúmulo de actividades descargadas de internet, relacionadas con los temas que se venían orientando en el aula, sin objetivos específicos o evidencias de trabajo y mucho menos con criterios de evaluación explícitos.

Este recuento se realiza para contextualizar al lector; es probable que a causa de la celeridad en los procesos con que se ha ido enfrentando la situación se produzca improvisación en muchas de las acciones que se llevan a cabo.

El poco tiempo podría justificar el hecho de no contar con planes extracurriculares alternos, dejando en evidencia, la primera oportunidad de aprendizaje: la escuela debe estar preparada para momentos en los que los estudiantes deben ausentarse de las aulas de clase; se conocen casos de estudiantes que tienen graves enfermedades o accidentes a quienes los recursos educativos les llegan a medias o no les llegan durante el tiempo de incapacidad.

La forma en cómo puede prepararse, es precisamente por medio del uso de las guías de aprendizaje, aquellas que promuevan el trabajo autónomo. Es importante que el maestro conozca las características y ventajas y se ejercite en el diseño de las guías, ya que estas podrían ser una herramienta didáctica valiosa, no solo para ser trabajada desde la educación remota, sino también desde la presencialidad, un escenario de trabajo cooperativo en el aula, donde el maestro entrega guías de aprendizaje a sus estudiantes y éstos las resuelven con el acompañamiento del maestro.

Es allí donde el acompañamiento profesional situado juega un papel importante; desde las comunidades de aprendizaje (CDA) es válido reflexionar y generar espacios de aprendizaje que atiendan a las principales necesidades que emergen en cada contexto. El acompañamiento profesional situado crea condiciones para lograr prácticas pedagógicas efectivas, en aras de lograr mejores y mayores aprendizajes por parte de los niños y las niñas. Tiene en cuenta aspectos como: la formación docente, la gestión de aula y el uso de resultados.

Una vez inició el estado de emergencia, el acompañamiento se siguió realizando, no desde el aula sino acompañando al principal gestor y promotor de cambios en la educación, el maestro, quien aún en medio de estas circunstancias puede seguir repensando su práctica.

Desde esta reflexión se entrevistaron cinco maestros de la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, acompañados por el programa Todos a Aprender. La información recolectada se analiza teniendo en cuenta uno de los referentes del MEN, marco profesoral o *Marco para la Enseñanza* de Charlotte Danielson, documento que se utilizará de aquí en adelante para reflexionar en torno a las expectativas o logros que deben ser evidenciables desde la labor docente. Este libro plantea unos dominios y las respectivas evidencias que permiten clasificar los niveles de desempeño y la práctica pedagógica de los maestros.

A las preguntas ¿Cómo se ha sentido durante el tiempo que lleva en aislamiento obligatorio preventivo? y ¿Cómo percibe o le han comentado que se han sentido los padres de familia del grupo de niños que usted tiene asignado?

Los maestros coinciden con el sentimiento de extrañar a las personas y las actividades que frecuentaban antes del aislamiento, algunos manifiestan que se han sentido ansiosos, tristes, incómodos y en algunos casos frustrados.

Respecto a los padres de familia señalan que: están preocupados por los recursos económicos, ya que muchos de ellos se dedican al desarrollo de actividades informales como las ventas diarias. Así dejan ver a los maestros sus necesidades como un limitante para no acceder a la información que el profesor está compartiendo, con expresiones

como: ¿con qué plata voy a recargar si no hay para la comida? Por otra parte, algunos tienen temor a la pandemia, consideran que cuando sea el tiempo de regresar al aula sus hijos correrán alto riesgo de contaminación. A parte de la preocupación y el miedo los padres, según manifiestan los docentes, están experimentando estrés al asumir la responsabilidad de formar académicamente a sus hijos o al vivir casos de violencia intrafamiliar.

Por otra parte, esta pregunta permitió detectar una práctica poco flexible durante el tiempo de la crisis “Hasta el momento los padres de mi curso se han portado bien, con los que me he logrado comunicar, me están enviando las evidencias: fotos o videos de los niños trabajando, yo les dije que conforme me enviaran así iba clasificándolos, eso lo dije como un método que los hiciera mantener alerta”.

Práctica distante a la evidencia de consolidación en la que deberían estar los maestros, el Marco Profesional plantea en el Dominio 1 Planeación y preparación de clases: “El enfoque para usar la evaluación formativa está bien diseñado e incluye el uso, por parte de estudiantes y profesores, de la información de la evaluación” (Danielson 2013, p.18). La evaluación formativa debe cobrar sentido en estos momentos, se trata de promover conciencia para la apropiación de los aprendizajes, tanto en los padres de familia como en los estudiantes. La perspectiva de la evaluación debe repensarse, aún es vista como un medio que reprime, señala y limita al dedicarle especial atención a la calificación y no al aprendizaje.

El segundo segmento de preguntas fueron las siguientes: En esta época ¿qué ha sido lo más difícil al ejercer su labor como docente? Y según el contacto que ha tenido con los padres de familia: ¿Qué ha sido lo más difícil para los padres? ¿Qué ha sido lo más difícil para los niños y las niñas?

Los maestros concuerdan con el hecho de no tener un acercamiento con los estudiantes, algunos le llamaron trabajo a distancia, o falta de contacto. Cabe resaltar que en la dinámica de trabajo con sus estudiantes no se han orientado clases de manera sincrónica, es decir haciendo uso de plataformas virtuales que incluyan video llamadas, la mayoría de las actividades se trabajan de forma asincrónica, en consecuencia, de ello el contacto con los estudiantes es limitado y poco constante.

Los maestros y los niños pasaron de verse cinco días de la semana por cinco o seis horas diarias a escasamente una video llamada a la semana por unos cuantos minutos, y el caso más frecuente, no verse con los niños, sino que los padres de familia son los mediadores.

Por otra parte, se vuelve complejo para algunos maestros el hecho que todos los miembros de su familia estén involucrados en trabajos virtuales al mismo tiempo, especialmente aquellos que tienen hijos pequeños en casa y que demandan atención. Los maestros reconocen que no cuentan con los recursos o espacios tecnológicos esperados, por ejemplo, para la grabación de videos tutoriales (generalmente se presentan interferencias de ruido o la resolución e iluminación no es de calidad). Otros manifiestan que la modalidad de trabajo les ha invertido las instrucciones, antes explicaban a los niños y las niñas, ahora explican a los padres para que sean ellos quienes les expliquen a sus hijos. Además, se encuentra el caso de maestros que reconocen haber olvidado el uso de varias herramientas digitales y en este tiempo al desear implementarlas, les demanda una búsqueda de información para refrescar el conocimiento; de cierta forma eso hace que se invierta más tiempo en el desarrollo de alguna actividad.

Paralelamente, señalan que para los padres de familia lo más difícil ha sido: primero, el desconocimiento de algunos temas y, en segundo lugar, lograr la atención y dedicación por parte de sus hijos al momento de trabajar con ellos. Algunos padres reconocen ahora la importancia de la labor del maestro con expresiones como: “eso de ser profesor no es fácil”. Algunos padres manifiestan que les es complicado mantener el enfoque de sus hijos en las actividades escolares, algunos dicen que deben tener la chancla (zapato) al lado mientras trabajan con los niños, esto se debe a la falta de pautas para la generación de un ambiente propicio de aprendizaje; en el Dominio 2 Ambientes de aprendizaje se dice que “El profesor debe crear un ambiente de respeto y empatía en su salón de clase por medio de la interacción con sus estudiantes y por las interacciones que fomenta y cultiva entre ellos” (Danielson, 2013, p. 20).

De allí la importancia de no olvidar la creación de ambientes emergentes, esta es una oportunidad para que el maestro sugiera pautas y oriente según las necesidades la promoción de interacciones sanas basadas en el respeto. Se trata de motivar para que motiven. Constantemente, acompañar el trabajo de los padres de familia con sus hijos, valorar lo que vienen haciendo y llevarlos a considerar metas cada vez más altas.

Igualmente, para los niños no resulta fácil. La respuesta más frecuente es que los niños extrañan a sus compañeros, les cuesta permanecer en casa sin poder salir, frecuentemente preguntan acerca en la fecha en el que podrán regresar a la escuela; esto es muestra de la importancia de las interacciones como parte de la vida del ser humano, seres sociales que en medio de una cultura pueden desarrollar competencias socioemocionales y ciudadanas.

Posteriormente, se les planteó a los docentes ¿Cuáles cree usted que han sido los aprendizajes alcanzados a partir de su trabajo en medio de la pandemia y el aislamiento obligatorio preventivo?

La respuesta común a esta pregunta estuvo relacionada con el desarrollo de aprendizajes de algunas habilidades tecnológicas y el uso de nuevos recursos para proponer algunas temáticas. Un ejemplo de ello es el uso de exámenes por medio de los formularios de Google, en los cuales es posible ingresar preguntas de selección múltiple y los resultados son inmediatos; se dejó manifiesto que el proceso de revisión y realizar estadísticas para identificar las temáticas con mayor dificultad que se venía realizando en el aula, se hacía durante un bloque de hora, mientras que a través de estos formularios la estadística es inmediata, facilitando el proceso de realimentación.

Adicionalmente, la búsqueda de estrategias ha incrementado; en palabras de una de las maestras entrevistada sería: “antes, de cierta forma uno se acostumbró a la rutina, la oración, etc. Pero ahora, es distinto y procuro buscar otras opciones de trabajo en casa para ellos”. Otros por su parte reflexionan en el uso de las TICS “este ha sido un llamado para estar más atenta a las TICS, no son herramientas de las que se decía: ¡eso es para los profesores de informática! Todos necesitamos integrarlas al aula”.

Por otro lado, algunos maestros hablan de ciertas actitudes desarrolladas durante este periodo tales como la paciencia y mejores alternativas de comunicación con los padres, manifiestan que la conversación sobre el desempeño de los niños y las niñas ahora es mayor, antes hablaban poco ya que la información quedaba reducida a las evidencias en los cuadernos de trabajo y los pocos minutos de interacción a la hora de la llegada o salida del colegio por parte de los estudiantes.

El Dominio 4 Responsabilidades profesionales menciona que: “El profesor se comunica con frecuencia con las familias de una manera sensible y los estudiantes contribuyen a esta comunicación. El profesor responde a las preocupaciones de la familia con sensibilidad profesional” (Danielson, 2013, p. 54). Es decir que en medio de la crisis esta responsabilidad ha tenido un avance significativo.

Es posible a partir del análisis de las voces de los docentes identificar características del proceso de aprendizaje, ya que en medio de la crisis es válido tener presente lo que este significa y cómo debe verse reflejado en las nuevas estrategias de enseñanza. El Art. 4, de la Ley 1804 del 2016 establece que es un “[...] proceso singular de transformaciones y cambios [...] mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía.” Así el trabajo propuesto para desarrollar en casa debe considerar actividades progresivas, con rúbricas o criterios donde los estudiantes puedan valorar los desempeños de su aprendizaje, promoviendo la autonomía escolar.

Por otra parte, las orientaciones a directivos y docentes para la prestación del servicio educativo en casa durante la emergencia sanitaria por COVID-19 señala lo siguiente: “Aprender a lo largo de la vida; aprender siempre, en todo lugar, en cualquier tipo de espacio y mediante todos los medios posibles: potencialidad humana”. Potencialidad que debe ser aprovechada para plantear estrategias que tengan en cuenta el contexto y utilicen el medio que rodea a los estudiantes, ¿Cómo lograrlo? La misma guía señala que es posible plantear “Iniciativas que contemplen: creatividad, reencuentro con la historia familiar y el patrimonio cultural, desarrollo de habilidades de comunicación, formulación de ideas que deriven proyectos de investigación, hábitos de estudio, reflexión y autonomía”. (p. 12-16)

Ejercicios de este tipo mantendrían al estudiante activo en la consecución y desarrollo de sus aprendizajes, motivados e involucrados en aras de promover la autonomía escolar.

En medio de la contingencia, una de las estrategias de acompañamiento ha sido brindar orientación y apoyo a los maestros en el diseño de las guías, las cuales deben ser presentadas a la coordinación académica y enviadas a los estudiantes a través de los diferentes medios. En la fase de revisión a las guías o a los talleres formulados por algunos maestros puede encontrarse diversidad puesto que a la fecha se comienza a gestar la definición de criterios por áreas para tener en cuenta a la hora de crear las guías.

¿Debería un maestro de primaria conocer la estructura y características de las guías pedagógicas? ¿Están preparados profesionalmente los maestros para elaborar guías orientadoras? Son algunos de los interrogantes que nos surgen previo a la decisión de elaborar o revisar guías de trabajo; generalmente se asume que el maestro debe tener tal formación, desconociendo en muchos casos que estos no han recibido formación didáctica, no todos los maestros son licenciados o normalistas, y en algunos casos no hace parte de su labor diaria elaborar guías de trabajo o al menos no en la Institución Educativa acompañada.

Se presenta a continuación uno de los talleres enviados a los estudiantes sin previo acompañamiento en la fase de planeación.

## Figura 1. Taller de Lenguaje para estudiantes de grado 4°.



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NELSON MANDELA  
VALLEDUPAR – CESAR  
QUÉDATE EN CASA –  
USA TAPABOCAS – LÁVATE LAS MANOS**

**SEMANA DEL 20 AL 24 DE ABRIL  
SEMANA DEL 27 AL 30 DE ABRIL**

### **GRADOS 4 – TALLER DE LENGUA CASTELLANA No.1**

Señor padre de familia se hace entrega de este taller al alumno del grupo 4 por presentarse esta interrupción académica por la cuarentena covid-19, en este ciclo escolar. Esperando su cooperación y apoyo, es necesario que oriente al niño en la investigación y solución del taller, aporte los materiales y elementos requeridos para elaboración del mismo, para esto se requiere:

- Ver el video y pasar el tema a la libreta de castellano.
- Buena letra y ortografía.
- Buena presentación y organización.
- Gráficas.
- El taller debe ser desarrollado puño y letra del niño no se acepta otro tipo de letra como evidencia de trabajo en el niño deberá enviar fotos que evidencian su trabajo al grupo de WhatsApp con 2 o 3 fotos o es suficiente.
- Además, debe pasar todos estos temas a su libreta de castellano, llevar la libreta al día bien organizada y diligenciada, para cuando se normalicen las clases se revisarán.

#### **Un tema por día de acuerdo con el horario académico TEMAS DE INVESTIGACIÓN**

- Retroalimentación del cuento sus estructuras y elementos.
- Actividad copiar un cuento tener en cuenta su estructura y elementos
- El párrafo y sus clases.
- Actividad: copia un ejemplo de cada clase de párrafo prefijos sufijos.
- Actividad: copia un texto y señala con el color rojo los prefijos y el color azul los sufijos.
- Signos de interrogación y exclamación.
- Actividad: escribe un párrafo que tenga los signos de interrogación y exclamación y señala con rojo los signos de exclamación y con verde los signos de interrogación.
- **Nota:** El desarrollo de las anteriores actividades deben ser consignadas en el cuaderno del área de español en forma organizada Recuerda que a tu regreso Se evaluará la ortografía escritura redacción y análisis de los textos (cada día un tema y su actividad).

Fuente: elaboración propia.

La silueta textual permite identificar que la guía para los estudiantes no cuenta con campos para la escritura. El tamaño de la fuente y los espacios utilizados permiten la lectura de esta, no tiene ilustraciones o decoraciones que sobrecarguen el espacio o generen distracción. No se encuentran registrados las orientaciones para el trabajo en casa y los tiempos estimados. Se especifica la fecha, grado y área según se registra en el recuadro denominado identificación, tal como se observa en la figura 2.

**Figura 2.** Componentes de la guía.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA NELSON MANDELA  
VALLEDUPAR – CESAR  
QUÉDATE EN CASA –  
USA TAPABOCAS – LÁVATE LAS MANOS**

**SEMANA DEL 20 AL 24 DE ABRIL  
SEMANA DEL 27 AL 30 DE ABRIL**

**GRADOS 4 – TALLER DE LENGUA CASTELLANA No.1**

**Identificación**

**Instrucciones**

Señor Padre de Familia se hace entrega de este taller al alumno del grado 4 por presentarse esta interrupción por la cuarentena covid-19 en este ciclo escolar esperando su cooperación y apoyo es necesario gerente al niño en la investigación y la solución de taller aporte a los materiales y elementos requeridos para la elaboración del mismo para esto se requiere:

- Ver el video y pasar el tema la libreta de castellano.
- Buena letra y ortografía.
- Buena presentación organización.
- Gráficas
- El taller debe ser desarrollado puño y letra del niño no se acepta a otro tipo de letra.
- Como evidencia del trabajo del niño deberá enviar fotos que vivencian su trabajo al grupo de WhatsApp con 2 o 3 fotos es suficiente.
- Además de pasar todos estos temas a su libreta de Castellano llevar la libreta al día bien organizada Y diligenciada para cuándo se normalizan las clases, se revisarán.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, no se hacen explícitos los aprendizajes o metas que se propone alcanzar con la guía. De igual forma, es posible reconocer que la guía presenta recomendaciones de trabajo dirigidas a los

padres de familia y no a los estudiantes, instrucciones que los estudiantes deben seguir a la hora de trabajar en el área y la forma en cómo se deben enviar las evidencias. Adicionalmente, se destaca que el lenguaje utilizado no expresa motivación, tampoco promueve altas expectativas de aprendizaje en los estudiantes.

**Figura 3.** Componentes de la guía revisada

<p><b>Un tema por día de acuerdo con el horario académico</b> <b>TEMAS DE INVESTIGACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Retroalimentación del cuento sus estructuras y elementos</li><li>• Actividad: <u>copiar</u> un cuento tener en cuenta su estructura y elementos</li><li>• El párrafo y sus clases</li><li>• Actividad: <u>copia</u> un ejemplo de cada clase de párrafo prefijos sufijos.</li><li>• Actividad: <u>copia</u> un texto y señala con el color rojo los prefijos y el color azul los sufijos.</li><li>• Signos de interrogación y exclamación.</li><li>• Actividad: <u>escribe</u> un párrafo que tenga los signos de interrogación y exclamación y señala con rojo los signos de exclamación y con verde los signos de interrogación.</li></ul>	<b>Temas y actividades</b>
<p>• <b>Nota:</b> El desarrollo de las anteriores actividades deben ser consignadas en el cuaderno del área de español en forma organizada Recuerda que a tu regreso Se evaluará la ortografía escritura redacción y análisis de los textos (cada día un tema y su actividad).</p>	

**Comentario final**

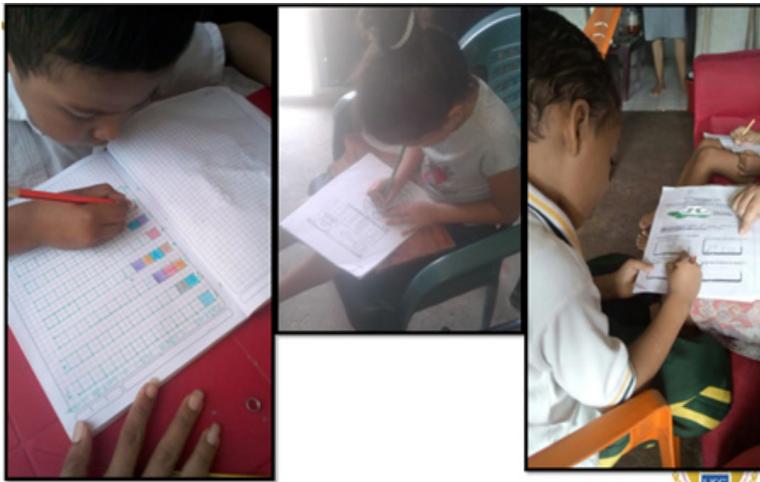
Fuente: elaboración propia.

La figura 3 muestra los temas a investigar y las actividades que deben realizar los estudiantes que están orientadas en su mayoría a la acción de copiar. No se evidencia el uso de actividades relacionadas con el contexto o con la situación actual, tampoco se promueven habilidades de comprensión o producción textual, las cuales son esenciales dentro del área de lengua castellana.

Puede considerarse que metodológicamente este taller o guía de trabajo no apoya los procesos de evaluación formativa, ya que no se registran mecanismos para la progresión o verificación de los aprendizajes, las actividades son distantes a los intereses de los estudiantes ya que no involucran acciones desde las diferentes habilidades de pensamiento o el uso mismo del lenguaje partiendo de lo social y lo cultural. Evidencia que denota una intervención prioritaria en aras de generar acuerdos y la identificación de características esenciales que deberían tenerse en cuenta a la hora de elaborar una guía de aprendizaje.

Por otra parte, cabe resaltar que este tiempo en casa les ha permitido a los estudiantes beneficiarse de un involucramiento parental mayor que con el que venían contando. El hecho de que las instrucciones pasen primeramente por el filtro de los padres los convierte en actores activos y principales del proceso de enseñanza. Tal como se observa en la siguiente imagen:

**Figura 4.** Evidencias de trabajo en casa suministradas a los maestros



Fuente: elaboración propia.

## Cierre

Cambios que poco se esperaron hoy hacen parte de una realidad, aquella que debe mirarse desde la capacidad de resiliencia, empatía, las formas para salvaguardar la vida, seguir conviviendo y aprendiendo. A continuación, se comparten algunas de las reflexiones a las que se ha podido llegar después de la recolección de la información durante el acompañamiento realizado a los maestros. La escuela sigue siendo un pilar para la sociedad y la preservación de la cultura ya que sigue asignada al proceso de formación del ser; hoy se comprueba que el papel protagónico es una vez más para el maestro, quien se espera pueda seguir asumiendo este reto de la mejor manera posible, enfrentándolo con valentía y rediseñando sus formas y estrategias. Es escenario desde el cual el liderazgo de los directivos docentes juega un papel fundamental, aquel que convoca, motiva y gestiona acuerdos de trabajo en pro de generar apoyo y avance al proceso educativo de las niñas y los niños. El rol del directivo docente es indispensable a la hora de tomar decisiones que favorezcan la organización de las actividades educativas desde otros recursos.

De este modo, una vez se han organizado las disposiciones o acuerdos para proyectar el trabajo a los estudiantes desde casa “Es posible desarrollar prácticas reflexivas durante la crisis. Se trata de ser críticos, de entrar en un proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización” (Roget, 2013, p.171); reflexionar sobre la práctica pedagógica debe ser un ejercicio constante y aun en medio de la crisis se trata de no obviar las posibilidades que permitan una mejora continua mientras se valoran los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, y no menos distante se encuentra el proceso de planeación, éste sigue siendo una oportunidad para acompañar al maestro; muchos de ellos estaban preparados para dar las clases de forma presencial, pero comunicarse y enseñar desde recursos tecnológicos sigue siendo un reto, por lo tanto, la generación de guías con características específicas pertinentes que promuevan aprendizajes valore desempeños, interactúen y motiven a los niños y las niñas, demanda una formación. Es allí donde el docente tutor debe estar preparado para orientar de manera práctica con medidas o estrategias que los maestros puedan implementar de manera eficiente.

El docente tutor y los maestros deben ser conscientes de lo siguiente:

Los ambientes de aprendizaje no se conciben solamente desde espacios físicos como el salón de clases dentro de un establecimiento educativo (EE); su espectro es cada vez más amplio. El ambiente de aprendizaje se relaciona con el medio de interacción que se da entre los diferentes actores, los recursos pedagógicos y las herramientas. Esta coyuntura nos ofrece la posibilidad de visibilizar nuevos escenarios cargados de potencialidades que requieren una oportuna gestión de sus configuraciones”. (Formación a tutores Ciclo 1 – Módulo de Gestión de aula. Ambientes de aprendizaje emergente. 2020).

En ese orden de ideas, la interpretación de la situación actual es la base para la propuesta de actividades presentadas a los estudiantes en casa; la configuración del entorno y los recursos con los que se cuenta en estos momentos deben ser útiles para enriquecer el proceso de aprendizaje, el ambiente no fue tan rico antes, la escuela no cuenta con los mismos materiales y personas que hay en casa, la variedad debe ser una ventaja para visibilizar o detectar otras alternativas, esto sin idealizar los hogares de los estudiantes.

Simultáneamente, al proceso de planeación es factible considerar que durante este periodo se hace necesaria la implementación de la evaluación formativa, teniendo en cuenta que “el aprendizaje es dinámico, complejo y cambiante, obedece a las características y motivaciones personales y al ser acompañado sensiblemente por los adultos, encuentra oportunidades importantes para desplegarse de formas imaginadas”. (PTA, 2019).

En la historia del Programa Todos a Aprender quedará registrado que un día el acompañamiento in situ utilizó otros medios, el lugar exclusivo donde interactuaron las niñas y los niños fue en casa, el aula estructurada con cuatro paredes cerró sus puertas y no los recibió por largo tiempo, tampoco a sus maestros y mucho menos al tutor. Ese mismo tutor que se convirtió una vez más en el apoyo profesional para gestionar alternativas de trabajo situado en el contexto y quien promovió una reflexión sobre la práctica pedagógica aun en la distancia.

## **Referencias bibliográficas**

- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colombia, M. T. (2019). *Estadísticas Computadores Para Educar*. Bogotá: Min Tic.
- Danielson, C. (2013). *Enchancing Professional practice a framework for teaching*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Martínez, Á. P. (2019). Programa Todos a Aprender, PTA. *Revista Internacional Magisterio* N°. 65, 65.

- Morales, M. y Aguirre, E. (2018). Involucramiento Parental Basado en el Hogar y Desempeño Académico en la Adolescencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 27 (2), 137-160.
- Programa Todos a aprender (2019). *Laboratorio pedagógico: Desarrollo y aprendizaje. Ciclo II.*
- Roget, Á. D. (2013). *Práctica reflexiva para docentes.* Saarbrücken: Publica.



# LA EDUCACIÓN COMO ACTIVIDAD NO ESENCIAL Y EL AUTODIDACTISMO COMO CUALIDAD FUNDAMENTAL

EDUCATION AS A NON-ESSENTIAL ACTIVITY AND SELF-TEACHING AS A  
FUNDAMENTAL QUALITY

**Germán Morales**

© <https://orcid.org/0000-0002-7336-5743>

**Fernanda Tapia**

© <https://orcid.org/0000-0001-7178-7531>

**Andrea Escobedo**

© <https://orcid.org/0000-0001-9746-4554>

Universidad Nacional Autónoma de México

FES Iztacala

✉ [gmoralesc@unam.mx](mailto:gmoralesc@unam.mx)

## Cita este capítulo:

Morales, G., Tapia, F. y Escobedo, A. (2021). La educación como actividad no esencial y el autodidactismo como cualidad fundamental. En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp. 93-116). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# LA EDUCACIÓN COMO ACTIVIDAD NO ESENCIAL Y EL AUTODIDACTISMO COMO CUALIDAD FUNDAMENTAL <sup>1</sup>

Germán Morales

© <https://orcid.org/0000-0002-7336-5743>

Fernanda Tapia

© <https://orcid.org/0000-0001-7178-7531>

Andrea Escobedo<sup>2</sup>

© <https://orcid.org/0000-0001-9746-4554>

## Resumen

Durante la pandemia la educación escolarizada fue considerada una actividad no esencial, lo que condujo al cierre de las escuelas, generando diferentes problemas; uno de los más relevantes fue la ausencia del aprendizaje por cuenta del propio estudiante, lo que colocó al autodidactismo como una cualidad altamente necesaria de los estudiantes, sobre todo en los de educación superior. Aunque la autonomía intelectual, base del autodidactismo, se ha postulado como meta a alcanzar por las instituciones educativas, en Latinoamérica lejos está de su consecución. En el presente trabajo se mencionan algunas de las situaciones que han limitado la emergencia

---

1 Este trabajo fue posible gracias al financiamiento otorgado por la DGAPA – UNAM a través del programa PAPIIT IN306920

2 Los autores agradecen a la doctora Karla Acuña sus valiosos aportes para la versión final del manuscrito.

de la autonomía intelectual, y se recupera la noción de interacción didáctica para señalar la relación que mantiene el trabajo docente con el comportamiento autodidacta, sobre todo en términos de los ámbitos de desempeño didáctico que favorecen que el estudiante trascienda su situacionalidad. Se mencionan algunas condiciones que promueven desempeños estudiantiles más complejos, novedosos y con independencia de la figura docente. Finalmente, se plantea la necesaria extensión de la enseñanza al aprendizaje gestionado por el propio estudiante.

**Palabras clave:** autonomía intelectual; autodidactismo; educación superior; pensamiento complejo; aprendizaje autorregulado.

### **Education as a non-essential activity and self-teaching as a fundamental quality**

#### **Abstract**

During the pandemic, school-based education was considered a non-essential activity, which led to the closure of schools, generating different problems, one of the most relevant was the absence of learning on behalf of the student himself, which placed self-learning in a highly necessary quality of students, especially in higher education. Although intellectual autonomy, as the basis of self-learning, has been postulated as a goal to be achieved by educational institutions, in Latin America it is far from being achieved. In the present work some of the situations that have limited the emergence of intellectual autonomy are mentioned, and the notion of didactic interaction is recovered to point out the relationship that teaching work maintains with self-taught behavior, especially in terms of

the fields of teaching. didactic performance that favor the student transcending their situation. Some conditions are mentioned that promote more complex and innovative student performance, regardless of the teaching figure. Finally, the necessary extension of teaching to learning managed by the student himself is proposed.

**Keywords:** intellectual autonomy; self-taught; higher education; Complex thinking; self-regulated learning.

### **Un contexto general**

El jueves 12 de diciembre de 2019 en Wuhan, China, funcionarios de salud investigaban a pacientes que presentaban neumonía viral, todos tenían en común haber asistido a un mercado de mariscos. El 30 de diciembre Li Wenliang un oftalmólogo de Wuhan, publicó un mensaje en un chat alertando a otros médicos sobre una nueva enfermedad por coronavirus en su hospital a finales de diciembre. El 5 de enero de 2020, la OMS alerta de 44 pacientes enfermos de neumonía de etiología desconocida; para el 23 de enero China pone en cuarentena a millones de personas, algo nunca antes visto. En las próximas semanas se iban a reportar casos y muertes fuera de China, primero en Asia y luego Europa, pronto Italia va a reportar contagios en el norte del país. El 11 de marzo la OMS declara una pandemia: el brote por el nuevo coronavirus. Primero Italia (9 de marzo), luego España (11 de marzo) y posteriormente Francia (14 de marzo) ponen a toda la población en cuarentena, con lo cual se cierran lugares públicos como centros comerciales, restaurantes, cines, así como todos los espacios escolares. En un efecto dominó, Latinoamérica rápidamente adoptó estas medidas, en México, curiosamente no fueron las autoridades sanitarias las primeras en señalar el cierre

de los espacios públicos, fue la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional Autónoma de México. De esta forma, a partir del 20 de marzo se cerraron escuelas de todos los niveles educativos, se señaló que la medida se extendería por un mes y que ello abarcaría las vacaciones de semana santa (Agamben et al., 2020; Kamps y Hoffmann, 2020).

El crecimiento exponencial de la pandemia contrastaba con la parálisis de las actividades humanas no esenciales; se tomaron medidas nuevas, extremas y universales, lo cual acarreó efectos en todas las esferas sociales porque se había trastocado el corazón del mundo globalizado al cerrar fronteras, modificando los paradigmas médicos al poner en cuarentena a personas sanas, desatando el canibalismo capitalista al especular y encarecer desde cubrebocas, pasando por papel higiénico y llegando hasta los ventiladores mecánicos. Las acciones preventivas como el aislamiento social poco a poco fueron cobrando la forma de políticas públicas y en el ámbito educativo no fue la excepción, ya que se extendió mucho más el cierre de las escuelas (a la fecha no se sabe cuándo exactamente se reabrirán), y se solicitó a los profesores que se pusieran en contacto con los estudiantes para continuar con su formación por medio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La falta de preparación para enfrentar una situación como esta fue suplida con el empleo de medios y dispositivos comunicativos, que exigían conexión a internet, contar con una computadora, poseer dominio en el uso de las TIC, adecuar la sala de la casa, el estudio y hasta el comedor, como el aula improvisada en el que ocurriría la clase. Las labores en el hogar pronto tendrían que hacerle hueco a la reunión virtual y a las tareas escolares, con escenas en las que unas interfirieron o se mezclaron con las otras: a media reunión virtual

se escuchaba a la mamá regañando al estudiante, el ladrido de los perros participando en la discusión, la campana del receso sustituida por la campana del camión recolector de basura y dormirse en clase se transformó en no quedarse dormido para no perder la clase. Rápidamente la casa se convirtió en el hogar de la escuela, los padres en docentes, los alumnos en una suerte de reclusos atormentados con la privación de la libertad y con penas por cumplir en la forma de tareas.

### **Las consecuencias sobre el ámbito educativo**

Las medidas tomadas por las autoridades educativas que a todas luces fueron reaccionarias y con poca planeación, generaron cambios entre los actores de las relaciones educativas, en el caso de los docentes se observaron algunas de las siguientes posturas.

- a) No participar ya sea por falta de habilidades tecnológicas, por falta de condiciones infraestructurales, dispositivos, acceso a internet, o por ambas.
- b) No participar por falta de motivación o apatía, amparados en un contrato firmado entre institución y docente, así como por el apoyo en los sindicatos para exigir el respeto al derecho laboral docente que demanda condiciones idóneas y que aquí no había.
- c) No participar al nivel requerido por falta de habilidades didácticas para enseñar en otra modalidad, que rápidamente fue evidenciado por exigencias de realización de trabajos escolares a entregar con ciertos formatos y en ciertas fechas.

- d) Participar con formas de proceder del sistema presencial con ajustes que medianamente han contribuido a seguir formando a los alumnos. Docentes con la preocupación de aportar a la formación de los alumnos que han tratado de usar todos los recursos que están a su alcance para tener condiciones lo más parecidas a las clases ordinarias presenciales.

Por supuesto las consecuencias para los docentes más comprometidos no tardaron en relucir: la frustración por los pocos resultados conseguidos, mayor carga de trabajo al supervisar individualmente, reducción del tiempo efectivo de la clase y aumento en el nivel de stress, así como la pérdida de identidad que supuso el cambio del lugar de trabajo (la escuela) y el horario de trabajo, pasando del “ya me voy a trabajar” al “ya me voy a conectar”.

En contraste, el mensaje de las autoridades educativas era claro: el sistema educativo seguía funcionando, la escuela se quedó en casa, pero seguía viva, los docentes seguían trabajando y los alumnos aprendiendo, por ende, los papás tenían que seguir colaborando o cubriendo las colegiaturas.

Pero basta con analizar lo que está pasando con la formación del alumno, para entender que las implicaciones no han sido menores ni las mejores:

1. Se resaltó la importancia de los trabajos o productos, más que de los procesos educativos, así la planificación didáctica se centró en elaborar la lista de tareas que los alumnos tenían que entregar.
2. Poca o nula retroalimentación sobre lo entregado/enviado por el alumno, quedando reducida al aspecto cuantitativo del trabajo

realizado, para irse acumulando y contar con elementos para asignar puntajes finales.

3. Sobrevaloración del avance en el cumplimiento de los programas de las materias, dejando en segundo lugar el progreso en el desarrollo académico del alumno.
4. Desplazamiento del aprendizaje estudiantil como eje rector del espacio educativo, para ceder su lugar a salvar el semestre o el año escolar, con lo cual los criterios administrativos una vez más, se impusieron a los académicos.
5. Preocupación excesiva por reunir evidencias que posibiliten la obtención de una calificación justificada, más que interés por las capacidades logradas.
6. Ruptura en la secuencia de aquellos conocimientos que son la base para conocimientos más complejos.

En suma, la contingencia tomó por sorpresa a las autoridades sanitarias y educativas, lo cual ha colapsado a los sistemas de salud y ha puesto en evidencia a los educativos en cuanto a sus limitantes para alcanzar las metas propuestas. Por supuesto, los problemas de trasladar las actividades escolares al hogar en tiempo récord acentuaron problemas ya existentes en el sistema, pero también condujeron a la emergencia de otros. Dichos problemas afectaron diferencialmente a los diversos niveles educativos; en el nivel básico prácticamente se hizo descansar en los padres la labor de recepción y supervisión de las labores escolares, mientras que en el nivel medio superior de tipo tecnológico y sobre todo en el nivel superior, se agudizaron los problemas, sobre todo porque la figura docente se

desdibujó mientras que la figura de supervisión de los padres, ya se encontraba disipada. Esto hizo que en el nivel superior hiciera crisis un problema en particular que pertenece a la dimensión psico-pedagógica: el fracaso para conseguir que los alumnos continuaran aprendiendo fuera de la escuela, sin la presencia física del docente y que fueran capaces de gestionar o fueran responsables de su propio aprendizaje. En otras palabras, se exigió como nunca antes que el alumno fuera autodidacta, pero es lamentable observar que ello no ha ocurrido. ¿Desde cuándo se había aspirado al autodidactismo?

### **El autodidactismo en tiempos actuales: origen y relevancia**

En 1996, la UNESCO definió como principales características deseables de los estudiantes de fin de siglo e inicios del nuevo milenio, que tuvieran capacidad para aprender durante toda la vida, para aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender. Esto hizo que durante más de dos décadas se originaran una gran cantidad de planteamientos en los que se resaltaba el papel del aprendizaje por encima y a veces al margen de la enseñanza, con funciones reducidas del docente a ser un guía, acompañante o instructor, los currículos se deformaron en pro de una flexibilidad y movilidad y las discusiones reflexivas sobre las transformaciones de la didáctica cedieron su lugar a cursos para usar las TIC y a una carrera por la implementación de cursos, diplomados y carreras *on line* (Véase Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008).

A inicios de la segunda década del siglo XXI, se moderaron las expectativas sobre los modelos educativos reducidos al aprendizaje y se empezó a reconsiderar nuevamente la importancia de la enseñanza y del docente para conseguir las capacidades clave del individuo del

nuevo milenio. Sin embargo, a pesar de todos los cambios en los discursos internacionales y nacionales, en muchas de las prácticas educativas al interior de las aulas, sobre todo universitarias, siguen predominando estrategias de enseñanza ancladas en el verbalismo, que se caracterizan por clases discursivas, las más de las veces con poca relación con las prácticas cotidianas de aplicación del conocimiento, con demasiado énfasis en los temas a los que se les hace objeto de revisar así como de contenidos que habrán de ser memorizados; reducción también en las evaluaciones que pasan de ser un proceso a ser un acto de asignar calificaciones por medio de exámenes, que en el mejor de los casos, reflejan la información acumulada por el alumno (Torrano, et al., 2017). Esto permite sostener que esas prácticas en las que el discurso del docente y la relevancia de los contenidos, han generado una alta dependencia del alumno respecto de lo que hace y dice el docente o aquello que está contenido en los textos. Una de las formas que adopta esta dependencia se ilustra cuando el alumno sólo es capaz de repetir, ya sea oral o por escrito, lo que ha leído o escuchado, mostrando limitantes para trascender lo que el docente o el texto mencionan.

Lo anterior es grave si se considera que el espacio educativo superior se relaciona con la formación de actores que transformen la realidad y no sólo que reproduzcan una cultura ya establecida. Como consecuencia de estas formas de enseñanza-aprendizaje, la pandemia puso en evidencia en los sistemas educativos latinoamericanos, que los alumnos estaban regulados por la figura, actuación y los criterios del docente, y nos gritó a la cara lo lejano que estaba un alumno para aprender por su propia cuenta y de desarrollar independencia intelectual.

Los esfuerzos por promover la autonomía intelectual resultan hoy más que nunca, tan necesarios como urgentes para que la parálisis de la escuela no sea la pausa en la preparación de los alumnos y que aprendan cosas complejas, novedosas, de forma permanente, y que sean capaces de generar conocimientos que resultan de su propio desempeño (Barrón, 2009; Torrano et al., 2017). En este trabajo presentamos una caracterización del desempeño didáctico del docente para avanzar a una caracterización del desempeño autodidacta, reconociendo que sólo bajo condiciones apropiadas de enseñanza, se pueden generar las condiciones por las que un alumno aprende por su propia cuenta, de hecho, sólo en la medida que esto ocurre, se puede hablar genuinamente de un estudiante.

La importancia de la autonomía intelectual del estudiante viene dada por la preparación de un individuo para que: a) Pueda avanzar a otro nivel escolar, por ejemplo, en nivel básico. b) Pueda avanzar a otro nivel educativo, por ejemplo, transitar de la secundaria al bachillerato c) Pueda incorporarse a otro espacio escolar, por ejemplo, cuando se estudia en otro país, d) Pueda incorporarse a la vida profesional o laboral, y, e) Pueda generar conocimiento como resultado de su trabajo de investigación. En todos los casos, es indispensable que el estudiante haya alcanzado independencia respecto del desempeño mostrado por sus docentes, pero esa independencia no surge de manera automática, sino que va a configurarse de condiciones didácticas particulares.

### **El tránsito de la enseñanza al autodidactismo**

En ese curso de dominio del desempeño docente para gradualmente cobrar dominio el desempeño del estudiante, se puede proponer

una secuencia en términos de los escenarios como condiciones estructurales que van a contribuir en la dirección descrita.

1.- El escenario del aula, laboratorio o taller en el que la supervisión del trabajo estudiantil por parte del docente es completa, en una situación diseñada didáctica y totalmente por este último. 2.- Escenarios universitarios o escolares en los que los potenciales usuarios del conocimiento que el alumno está aprendiendo, acuden y el alumno trabaja con el usuario mientras recibe una supervisión directa pero que comienza a ser indirecta por parte del docente. 3.- Escenarios fuera del espacio escolar en los que el alumno trabaja directamente con usuarios y con una supervisión indirecta por parte del docente. 4. Escenarios independientes y diferentes a los escolares en los que el ahora egresado de educación superior trabaja con completa independencia de la supervisión docente. En este desvanecimiento gradual de la supervisión por parte del docente, el alumno gradualmente se va transformando en un estudiante que procura condiciones para seguir estudiando y aprendiendo, es decir, el punto final representa la máxima aquella que reza “el alumno supera al maestro”, en tanto se construyen caminos nunca antes recorridos ni siquiera planeados (enseñados).

Para entender a detalle este curso de independencia, se recupera la noción de interacción didáctica (León, et al., 2011; Morales, et al., 2013), como unidad analítica psico-pedagógica de los procesos educativos en el nivel superior. Dicha noción define las relaciones funcionales que se establecen entre un docente y un estudiante, organizadas alrededor de un criterio de logro que tiene que conseguir el segundo, por lo tanto, define el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza. Dicho criterio de logro puede corresponder con diferentes niveles de organización funcional (Ribes y López, 1985).

Es decir, demandar completa dependencia de la situación como lo es repetir un texto, seguir instrucciones, seleccionar instrumentales o aparatos en función de un problema por resolver (independencia del desempeño situacional), demandar una independencia situacional parcial como lo es establecer una correspondencia entre lo que teóricamente se sostiene en los textos con lo que cotidianamente se hace (independencia del desempeño extrasituacional), o demandar una independencia total de las situaciones como lo son relacionar argumentos, derivar conclusiones, identificar incoherencias (independencia del desempeño transituacional).

En el caso de los estudiantes de educación superior, mayoritariamente tienen que desplegar desempeños extra y transituacionales, debido a que las exigencias son de congruencia disciplinaria y coherencia discursiva. Por ende, los criterios de logro siempre tienen que estar anclados a un programa de materia, a un plan de estudios, a los criterios disciplinarios de la comunidad (psicología, medicina, física, etc.), así como a las normatividades institucionales y políticas gubernamentales. Aunado a los criterios y desempeños del docente y del estudiante, participan otros factores como lo son las habilidades, competencias, motivaciones e intereses de ambos actores, así como los factores que propician o interfieren las interacciones didácticas como son las condiciones de salud, la temperatura, ruido, tamaño del aula entre otras. Todos estos factores se pueden apreciar en la figura 5.

**Figura 5.** Representación de la interacción didáctica como relación clave en el nivel educativo superior



Fuente: Tomada de León, et al (2011).

Con base en el modelo de interacción didáctica se ha caracterizado funcionalmente el papel del docente como un actor que media, facilita y auspicia el contacto estudiantil con los objetos disciplinarios. De estas tres funciones se desprenden los ámbitos que pueden describir el desempeño de un docente universitario que consigue que sus estudiantes aprendan, es decir, que despliega desempeño didáctico (León et al., 2011).

- a) Planeación didáctica, en la cual el docente diseña las actividades, tareas y circunstancias que conduzcan al desarrollo de las habilidades como meta del objetivo de la clase. Comprende la

definición de lo que se va a aprender, para qué se aprende, bajo qué circunstancias y cómo se evidenciará lo que se ha aprendido. Con base en esto, se estructuran los objetivos generales y específicos de aprendizaje a nivel de plan de estudios, programa de la materia o planeación de la clase.

- b) Exploración competencial, que consiste en la identificación del comportamiento logrado por los estudiantes en la clase, el curso, grado o nivel precedente, que habrá de ser la base o precurrente necesario para lograr los objetivos. Comprende la evaluación inicial de las capacidades desarrolladas para determinar el nivel de arranque de clase, curso o nivel, que permita al docente estimar las medidas correctivas que coadyuven al desarrollo idóneo de su trabajo. Por lo anterior, la exploración no se reduce a preguntar “qué se vio en la clase o curso pasado”.
- c) Prescripción de criterios, consiste en la explicitación de los criterios disciplinarios, curriculares y de logro que los estudiantes habrán de cumplir u observar; en otras palabras, poner en contacto al estudiante con criterios propios de la disciplina y criterios didácticos a satisfacer, en tanto el docente es capaz de identificarlos y cumplirlos.
- d) Ilustración, que comprende en mediar lingüísticamente el contacto del estudiante con el desempeño docente y los criterios disciplinarios, como ejercicio ejemplar, es decir, poner en contacto al estudiante con el comportamiento de otro señalando: qué hacer, cómo, en qué circunstancias, para qué y por qué hacerlo. Por lo tanto, no sólo es que el docente diga teóricamente, sino que haga situacionalmente aquello que sostiene. Es en este ámbito en el que se aprecia en toda su dimensión aquello que dicta que sólo se puede enseñar lo que se sabe hacer.
- e) Supervisión de la práctica estudiantil consistente en la mediación lingüística del docente sobre el comportamiento del estudiante,

misma que se hace momento a momento en una situación problema. Con lo cual se aprecia el control total del desempeño del estudiante, por parte del docente, ya que este último sirve de una suerte de semáforo que indica al estudiante seguir o detenerse en la tarea que está desarrollando.

- f) Retroalimentación del desempeño estudiantil, que se caracteriza por colocar al estudiante en condiciones de establecer las correspondencias entre la situación problema, el desempeño del estudiante y el criterio a satisfacer. Esto implica que no se trata solamente de consecuencias dicotómicas del tipo correcto o incorrecto, ni de valoraciones morales como “bien hecho”, sino de auspiciar que el estudiante haga contacto con situaciones hipotéticas o lingüísticas, como forma de anticiparse modificando su comportamiento. Por ello, este es uno de los ámbitos que más promueve la autonomía intelectual de un estudiante de educación superior.
- g) Evaluación, que consiste en el desempeño docente que realiza para contrastar el desempeño real del estudiante con el desempeño ideal, como forma de estimar la distancia entre el desempeño desplegado con el desempeño esperado, para poder determinar el grado de desarrollo o avance en términos de capacidad, que el estudiante ha alcanzado.

En la descripción de los distintos ámbitos de desempeño docente, unos van a promover mayor dependencia intelectual; por ejemplo, en la planeación el docente va a establecer lo que el estudiante tiene que lograr, qué se tiene que hacer, cómo, cuándo, por qué y para qué, lo que significa un margen pequeño para que el estudiante plantee cosas diferentes a lo que la planeación señala. En el caso de la imposición de criterios, el docente explicita los de tipo disciplinario y didácticos, como enunciados formales que definen las prácticas que

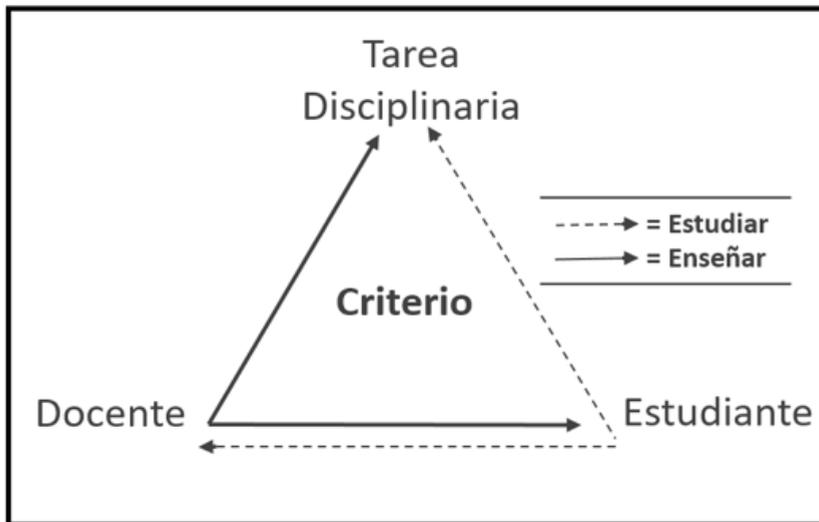
habrán de desplegarse, y en tanto el docente domina la prescripción y satisfacción de tales criterios, el estudiante se ajusta a los mismo y sus posibilidades de innovar, son en la forma de satisfacer esos criterios. En el caso de la ilustración, el docente es quien ejerce el desempeño ejemplar frente al objeto disciplinario, y el estudiante mantiene una relación indirecta con la relación desempeño docente-objeto disciplinario, por lo tanto, el desempeño del estudiante depende enteramente de lo que ilustra el docente. En el caso de la práctica supervisada, se puede predicar un punto medio de regulación por parte del docente, esto debido a que el desempeño del estudiante cobra relevancia al ejercitar aquello que le fue ilustrado, pero todavía las formas, las secuencias y la organización de su hacer está subordinado a lo que el docente dice sobre dicho hacer.

Caso interesante es la retroalimentación, en la que el docente para plantear situaciones hipotéticas que habrán de ser completadas o reestructuradas por el estudiante de forma lingüística, el primero entonces plantea preguntas sobre las consecuencias posibles y el segundo, se posiciona como agente constructivo al aportar situaciones posibles familiares, pero también novedosas. Finalmente, la evaluación puede cobrar una relevancia interesante para promover autonomía intelectual si se enseña al estudiante a establecer comparaciones entre lo que se espera de su desempeño y lo que ha desplegado, para derivar de ahí retroalimentaciones y posibles cambios futuros que acerquen al estudiante al logro de los objetivos disciplinarios.

Es claro que no hay una relación isomórfica entre lo que hace el docente y lo que hace el estudiante, ni tampoco en cuanto a lo que consiguen uno y otro. En el caso de un docente del nivel educativo superior debe estar en condiciones de saber qué va a enseñar, cómo

lo enseñará, para qué lo va a enseñar, por qué enseña eso y no otra cosa, así como cuándo debe enseñarlo (Pacheco, 2008). Esto dará contenido concreto a las relaciones de enseñar, que se caracterizan porque el desempeño del docente es ejemplar en dos vertientes: 1. Las relaciones docentes-tarea, en las que se expresa el desempeño que evidencia dominio disciplinar, y 2. Las relaciones docente-estudiante, en las que se evidencia dominio didáctico (ver figura 6). Estas dos relaciones se integran funcionalmente para conseguir que los estudiantes aprendan a actuar adecuada, efectiva, pertinente, congruente y coherentemente frente al objeto disciplinario. Esto conduce a sostener que enseñar una disciplina demanda el despliegue del desempeño disciplinariamente ejemplar y desempeño didácticamente pertinente, en suma, significa saber una disciplina y saber enseñarla (Morales, et al., 2017).

**Figura 6.** Relaciones de enseñar y estudiar en el nivel educativo superior, organizadas alrededor de un criterio de logro



Fuente: Tomado de Morales, et al. (2017).

Como complemento de las relaciones de enseñanza, se encuentran las relaciones denominadas estudiar, en las que el estudiante hace contacto con la relación del docente y el objeto disciplinario, todo ello modulado por el criterio de logro impuesto por el docente (ver figura 2). Esta relación del estudiante con el objeto disciplinario inicialmente va a ser indirecta, pero a medida que existan más ilustraciones de interacciones didácticamente moduladas por el docente, el estudiante tendrá relaciones más directas con el objeto disciplinario y gradualmente dejará de depender del desempeño ejemplar del docente, en tanto ha aprendido leer, escribir, hablar o hacer, con base en criterios didácticos que le fueron modelados. Por lo tanto, el desempeño autodidacta va a surgir ahí en un ambiente didáctico propicio, al lado de quien exhibe un desempeño didáctico adecuado, lo que representa el carácter dependiente del primero respecto del segundo. En otras palabras, hay una secuencia entre el desempeño didacta de un docente que ejercita todos o mayoritariamente todos los ámbitos de desempeño y el desempeño autodidacta de un estudiante. Pero ello también va a depender de una condición fundamental, como lo es la implementación de situaciones didácticas con un alto carácter de diferencialidad y variación, tanto morfológica como funcional. Es decir, el docente deberá diseñar situaciones de aprendizaje que exijan del estudiante dos cosas: desempeño variado y desempeño efectivo, como condición para auspiciar que sea capaz de enfrentar situaciones novedosas con grados de complejidad y dificultad variables (Ribes, 1990). Si se respetan en términos generales estas consideraciones, entonces se incrementa la probabilidad que un estudiante pueda desenvolverse con autonomía ante problemáticas que el acontecer profesional y cotidiano le plantea.

## **Reflexiones finales**

Las condiciones de confinamiento que han sacudido al mundo en este 2020, han impactado de forma negativa prácticamente todas las esferas de actividad humana. El ámbito educativo no ha sido la excepción, por ende, a futuro será necesario considerar, además de mantener las medidas sanitarias, que la educación superior tendrá que orientarse a mayor promoción de la autonomía intelectual del estudiante, lo cual se puede conseguir contemplando una serie de aspectos como los que aquí se han mencionado.

En esta nueva etapa que se abre por delante, en la que se combinarán clases presenciales con clases en línea, el papel del docente, sobre todo de educación superior, no puede reducirse a tutor, acompañante o asesor en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, sino que tendrá que instaurarse como un genuino auspiciador, es decir como un agente que dispone condiciones que propicien que el estudiantado despliegue un comportamiento para cumplir con los criterios didácticos y disciplinarios por su propia cuenta. Algunas de las características que debe tener esta función auspiciadora son: a) Planeación y presentación de situaciones didácticas que posibiliten primero un número limitado de desempeños y posteriormente, un número ilimitado, b) Transición de criterios explícitos a criterios implícitos, c) Supervisión continua y expedita que evite desviaciones o desempeños riesgosos y d) Invitación a enfrentar las situaciones desafiantes, buscando con ello, incrementar la motivación. Por su parte, al estudiante no se le puede exigir que se convierta en docente y se enseñe a sí mismo, en un ejercicio de funciones para lo cual no está preparado ni interesado; en todo caso lo que corresponde es establecer que hay funciones compartidas con el docente y que las del estudiante son las de, a) Identificar los criterios didácticos

y disciplinarios, b) Identificar los desempeños ideales que exige su disciplina, c) Diseñar las metodologías y estrategias para cumplir dichos criterios, d) Monitorear su desempeño en la ruta por cumplir el desempeño ideal, para estimar distancia y obstáculos por superar y d) Imponer sus propios criterios, primero con similitud a los que impuso el docente y después con variaciones en dificultad y complejidad.

Es importante no perder de vista que el desempeño autodidacta y la autonomía intelectual del estudiante son deseables en todos los niveles educativos, pero cobran mayor relevancia en el nivel educativo superior: en la licenciatura con una menor presencia, en tanto se aprende a profesar el conocimiento que otros han generado. En la maestría o magíster con un aumento significativo en tanto se aprende a enseñar a otros profesionistas. Y en el doctorado es una exigencia plena y legítima en tanto se tienen que generar nuevos conocimientos y ahí, toda enseñanza cede su lugar al estudio como circunstancia para aprender y socializar lo que se plantea y se obtiene. Por supuesto, en los niveles educativos básico y medio, el autodidactismo se espera que ocurra como desempeño fuera del aula escolar (como ahora ocurre), y como desempeño en ausencia del docente. Esta es la verdadera esencia del aprendizaje durante toda la vida y en cualquier espacio, sólo así la pandemia que hoy nos amenaza, puede ser tanto una circunstancia tan terrible, como una gran oportunidad para aprender.

## **Referencias bibliográficas**

Agamben, G., Zizek, S., Nancy, J. L., Berardi, F., López, S., Butler, J., Badiou, A., Harvey, D., Han, B., Zibechi, R., Galindo, M.,

- Gabriel, M., Yañez, G., Manrique, P. y Preciado, P. (2020). *Sopa de Wuhan*. ASPO.
- Barron, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Kamps, S. y Hoffmann, C. (2020). *COVID Reference*. Steinhauser Verlag.
- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.), *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103). México: UNAM FESI.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R., y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A. y Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en Psicología*, febrero- julio 2017 (13), 24-35.
- Pacheco, V. (2008). Del constructivismo al interconductismo en el estudio del aprendizaje de la ciencia. En C. Carpio, (Coord.). *Competencias profesionales del psicólogo. Investigación experiencias y propuestas* (pp. 135-158). México: UNAM FES Iztacala.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis paramétrico y de campo*. México: Trillas.
- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39 (156), 160-17.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI. Informe Delors. Madrid: Santillana.

# ENSEÑANDO GENERALIZACIÓN DE PATRONES GEOMÉTRICOS: CAMBIO DE METODOLOGÍA EN ÉPOCA DE PANDEMIA

TEACHING GENERALIZATION OF GEOMETRIC PATTERNS:  
CHANGE OF METHODOLOGY IN TIME OF PANDEMIC

## **Eliana Pulido Orellano**

Maestría en Educación  
Universidad del Norte

✉ [edpulido@uninorte.edu.co](mailto:edpulido@uninorte.edu.co)

© <https://orcid.org/0000-0001-7746-4004>

## **Evelyn Ariza Muñoz**

Doctora en Educación  
Universidad Castilla – La Mancha

© <https://orcid.org/0000-0003-4792-6647>

## **José Antonio González-Calero**

Doctor en Didácticas de la Matemáticas  
Universidad de Valencia

✉ [jose.gonzalezcalero@uclm.es](mailto:jose.gonzalezcalero@uclm.es)

© <https://orcid.org/0000-0003-0842-8151>

### **Cita este capítulo:**

Morales, G., Tapia, F. y Escobedo, A. Pulido Orellano, E., Ariza Muñoz, E. y González-Calero, J. A. (2021). Enseñando generalización de patrones geométricos: cambio de metodología en época de pandemia. En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp.117-142). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# ENSEÑANDO GENERALIZACIÓN DE PATRONES GEOMÉTRICOS: CAMBIO DE METODOLOGÍA EN ÉPOCA DE PANDEMIA

Eliana Pulido Orellano

© <https://orcid.org/0000-0001-7746-4004>

Evelyn Ariza Muñoz

© <https://orcid.org/0000-0003-4792-6647>

José Antonio González-Calero

© <https://orcid.org/0000-0003-0842-8151>

## Resumen

Este artículo es producto de las reflexiones que, como maestrante en educación junto a mis directores, he realizado sobre cómo cambiar la metodología en una tesis de maestría que inicialmente se iba a implementar de forma presencial a una implementación 100% virtual a raíz del cierre de las escuelas causado por el COVID-19. La tesis aspiraba a evaluar el potencial didáctico de tareas de generalización de patrones geométricos como precursor del pensamiento algebraico en alumnos de sexto grado en el marco de una enseñanza presencial. En este texto, con el propósito de reflexionar sobre los retos docentes impuestos por la crisis sanitaria, se muestran en paralelo el diseño de la secuencia didáctica previo a la pandemia y las modificaciones realizadas para adaptarse al nuevo escenario. La experiencia ilustra cómo la función docente requiere aprender a aprender cada día, tener la capacidad de reinventarse y ser creativo, volver la necesidad virtud y pensar en la posibilidad de añadir valor agregado a la

educación matemática en estos tiempos de pandemia. Finalmente se presentan los principales retos que entraña el proceso de migración de enseñanzas a modalidades virtuales.

**Palabras clave:** generalización; patrones geométricos; enseñanza virtual; pandemia.

### **Teaching generalization of geometric patterns: change of methodology in time of pandemic**

#### **Abstract**

This article is the product of the reflections that, as a master's student in education along with my directors, I have made in regards of how to change the methodology in a master's thesis from initially going to be implemented in person to a 100% virtual implementation as a result of the closure of schools caused by COVID-19. The thesis aimed to evaluate the didactic potential of generalization tasks of geometric patterns as a precursor of algebraic thinking with sixth-grade students in the framework of face-to-face teaching. In this text, with the purpose of reflecting on the teaching challenges imposed by the health crisis, the design of the didactic sequence prior to the pandemic and the modifications made in order to adapt to the new scenario are shown in parallel. The experience illustrates how the teaching function requires the ability to learn every day, having the capacity to reinvent and be creative, make necessity a virtue and think about the possibility of adding aggregate value to mathematics education in these times of pandemic. Finally, the main challenges involved in the process of migrating teaching to virtual modalities are presented.

**Keywords:** generalization; geometric patterns; virtual teaching; pandemic.

### **Reflexión inicial**

El nuevo coronavirus denominado COVID-19 ha sido catalogado como una emergencia en salud pública de importancia internacional. De hecho, a la fecha en todos los continentes, a excepción de la Antártida, se han identificado casos de coronavirus (Organización Mundial de la Salud OMS-, 2020). En Colombia se confirmó el primero el 6 de marzo y hasta el momento se conocen más de 919.083 casos (Ministerio de Salud de Colombia, 2020). Esta pandemia ha alterado la normalidad de todas las personas y afectado los proyectos que se tenían a corto y a mediano plazo, con consecuencias graves a nivel personal y social en los campos de salud, economía, comercio, turismo y educación (OMS, 2020).

En el ámbito educativo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés) calcula que, del total de la población estudiantil de todo el mundo, más del 89% está actualmente fuera de la escuela debido al cierre por la pandemia de COVID-19. Este porcentaje representa a 1,54 millones de niñas, niños y jóvenes que están matriculados en la escuela o en la universidad (UNESCO, 2020). En Colombia las escuelas y universidades se encuentran cerradas desde el 16 de marzo de 2020, lo que ha generado un desafío para la educación. Como respuesta a ello y para solventar esta necesidad se ha optado por emplear estrategias de educación remota, al igual que lo han hecho otros países en donde la crisis comenzó con anterioridad (Ministerio de Educación de Colombia, 2020).

Como estudiante de Maestría los anteriores hechos también han causado preocupación, porque en medio de esta situación se ha visto afectada la implementación del trabajo de investigación que he venido realizando con la Universidad del Norte como parte de mi proceso de formación de Magíster en Educación. Esto se debe a que no sería posible recolectar datos de manera presencial a raíz de la crisis sanitaria y al cierre de las escuelas. Como alternativa la Universidad planteó una serie de opciones que conllevan realizar modificaciones en la metodología, con el fin de dar continuidad al trabajo de investigación. Todas estas opciones fueron analizadas con detenimiento por el equipo de investigación, teniendo en cuenta los intereses de este estudio y la población participante.

Tomar esta decisión no fue tarea fácil, en un momento mis expectativas y motivación como investigadora se derrumbaron, pensaba que se había perdido todo el tiempo y esmero que junto a mis tutores había dedicado para darle forma a mi trabajo de investigación. Con ello se iban también las perspectivas de lo que podría ser la implementación de este trabajo y el impacto que generaría en los estudiantes. Desde esta óptica, la posibilidad de hacer un análisis secundario de datos ya disponibles o una revisión sistemática de rigor no parecía suficiente para los intereses de esta investigación, pues no incluye la recolección de datos a través de una intervención. Finalmente se decidió rediseñar la recolección de datos utilizando herramientas tecnológicas porque de esta manera se puede continuar trabajando en la misma idea de investigación y contribuir a la educación matemática, teniendo en cuenta que los estudiantes siguen presentando dificultades en esta área.

Un análisis preliminar de los resultados de las pruebas PISA, referente que permite conocer a nivel mundial el estado en que se

encuentran los estudiantes en el área de matemáticas, indica que en los últimos años los países con mayor puntaje y promedio establecido por la OCDE son los países asiáticos como Singapur, China, Japón, y le siguen los europeos como Estonia y Países Bajos, que se mantienen en el ranking de los diez mejores países en los resultados de esta prueba (PISA, 2018). A priori, es previsible que, por diferentes causas, en estos países el impacto académico de la pandemia sea más reducido que en otras naciones con una situación de partida ya preocupante. Así, en América Latina los promedios obtenidos son muy inferiores a lo establecido por la OCDE, encontrándose los países de esta región en los últimos puestos del ranking mundial. Entre ellos se encuentra Colombia, uno de los países con peores resultados en este examen a nivel de Latinoamérica y del mundo (PISA, 2018). Con los datos actuales sobre unas américas con mayor número de infectados a nivel mundial (OMS, 2020), como investigadores en didáctica de las matemáticas nos encontramos preocupados de las futuras consecuencias en términos de educación matemática que la pandemia pueda traer a los estudiantes, pues está demostrado que los periodos largos sin asistir a la escuela generan un impacto de retroceso en el aprendizaje, sobre todo a los estudiantes de más bajos recursos (Mateo, 2020; Ruiz, 2020). Por ello, es importante continuar fortaleciendo la educación matemática sobre todo en esta época en la que los estudiantes no están asistiendo a la escuela.

A nivel nacional, haciendo una revisión de los resultados en las pruebas Saber de los grados quinto y noveno en el año 2017, último año en que se aplicó la prueba, se observa que el 72% de estudiantes de quinto grado se encuentran en los niveles insuficiente y mínimo, lo que acredita el bajo rendimiento en las competencias matemáticas que evalúa la prueba. Estos resultados se reproducen de forma similar en noveno grado, donde el nivel insuficiente fue de 22% y el

mínimo fue de 53% (ICFES, 2017), cifras que al compararlas arrojan una situación alarmante, subrayando las notorias dificultades que presentan los estudiantes en el área de matemáticas y su falta de mejoría al pasar de los años. Ya en un contexto local, los resultados de las pruebas Saber de la Institución Educativa Francisco José de Caldas del municipio de Baranoa, centro donde se iba a desarrollar la investigación, indican que uno de los puntos débiles que presentan los estudiantes de quinto y noveno grado es el componente numérico-variacional, lo cual demuestra que existe una dificultad en el desarrollo de este pensamiento.

A tenor de lo anterior, se hace necesario fomentar espacios de aprendizaje en los que se creen oportunidades para iniciar el desarrollo del pensamiento variacional desde temprano, tal y como establece el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006). Ante el panorama expuesto anteriormente y la evidente problemática existente en la educación matemática, no podíamos darnos por vencidos y limitar la tesis a una revisión bibliográfica de rigor o revisión de datos secundarios. Considerábamos que debíamos ser más propositivos y trabajar para que el aprendizaje de los estudiantes pueda estar activo y mejorando a pesar de las adversidades.

### **Marco teórico**

En los lineamientos curriculares (MEN, 1998) se propone que el pensamiento variacional debe ser desarrollado desde la Educación Básica Primaria, esto a su vez se encuentra reflejado en los estándares básicos de competencias matemáticas en su coherencia vertical (MEN, 2006). En este sentido, esta investigación es una manera de seguir lo planteado en los referentes de calidad, siendo

una gran oportunidad para contribuir al desarrollo del pensamiento variacional en los estudiantes desde los primeros niveles educativos, en este caso en sexto grado.

Según el MEN (2006), “el desarrollo del pensamiento variacional se inicia con el estudio de regularidades y la detección de los criterios que rigen esas regularidades o las reglas de formación para identificar el patrón que se repite periódicamente” (p. 66). En este sentido, identificar la regularidad que da lugar a un patrón conlleva a desarrollar la capacidad para reproducirlo y representarlo mediante un procedimiento algorítmico o fórmula. Es importante tener en cuenta que el proceso de generalización hace parte del pensamiento variacional y es de gran significancia para iniciar a los estudiantes en el estudio del álgebra:

Generalizar es algo más complejo que ir de lo particular a lo general; es también recorrer el camino en el sentido inverso. Además, se debe incluir el paso de casos particulares a la construcción de otros particulares y de elementos generales a otros de mayor grado de generalidad. (Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, 2006, p. 20)

Así, proponer a los estudiantes actividades encaminadas a expresar generalizaciones desde los primeros años escolares favorece en gran medida el proceso de simbolización y manipulación de expresiones algebraicas (Velásquez, 2014). En este sentido, la presente investigación toma mayor relevancia, porque el tema en estudio les brinda bases conceptuales y experimentales a los estudiantes para el desarrollo de aprendizajes posteriores. Respecto a eso Mason (1999) manifiesta que “la capacidad para detectar patrones y expresar generalidad está presente en el niño desde su nacimiento

y, ciertamente, desde su ingreso a la escuela” (p.232). Es así, como su idea principal consiste en poder aprovechar todas esas capacidades que poseen los estudiantes desde edades muy tempranas para que ellos en grados más avanzados lleguen a utilizar reglas que sean producto de sus propias expresiones de generalidad, por ejemplo, los casos de factorización.

La generalización algebraica de un patrón se basa en la observación de un punto común local que luego se generaliza a todos los términos de la secuencia y que sirve de garantía para construir expresiones de elementos de la secuencia que permanecen más allá del campo perceptivo (Radford, 2006, p. 5).

En sus términos, para que la generalización de patrones se llame algebraica debe incluir tres componentes, el primero identificar un punto común en términos particulares, el segundo formar un concepto común para todos los términos de la secuencia y el tercero decir una regla general que permita calcular cualquier término de la secuencia. Así mismo, clasifica el modo que utilizan los estudiantes para expresar las generalidades algebraicas en tres tipos: (i) *factual*, en esta forma de representación hacen parte los gestos y palabras, (ii) *contextual*, la generalización se hace lingüísticamente explícita, se nombra y describen las relaciones existentes, por ejemplo, las espaciales, (iii) *simbólica*, en esta la generalización se expresa en el sistema semiótico alfanumérico del álgebra. Estas maneras de representación no son distintas formas de representar lo mismo, “es una manera de acceder a formas más profundas de conciencia” (Radford, 2006, p.16).

Las generalizaciones de patrones geométricos involucran la visualización, exploración y manipulación de los números y las

figuras en los cuales se basa el proceso de generalización. Esta es una forma muy apropiada de preparar el aprendizaje significativo y comprensivo de los sistemas algebraicos y su manejo simbólico mucho antes de llegar al séptimo y octavo grado (MEN, 2006). Los patrones geométricos son un contexto que permite una aproximación inicial, visual e intuitiva, al alcance de todos los estudiantes y permiten pasar de forma significativa a la aproximación algebraica mediante el uso de letras y símbolos que adquieren significado en el contexto de las representaciones gráficas de secuencias numéricas (Arbona et al., 2017).

Para guiar a los estudiantes a generalizar patrones es importante que el docente cuente con un conjunto de actividades previamente preparadas, con propósitos y objetivos claramente definidos para desarrollar aprendizajes significativos en sus estudiantes. Estas actividades pueden ser expuestas mediante secuencias didácticas, debido a que ellas “constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz Barriga, 2013, p.1).

Las secuencias didácticas integran de manera paralela la realización de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje (Díaz Barriga, 2013). Desde esta concepción la evaluación es vista desde sus tres dimensiones diagnóstica, formativa y sumativa, lo que hace que el proceso sea dinámico y la secuencia esté en constante mejoramiento para brindar mejores oportunidades y ambientes de aprendizaje.

En los últimos años con la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación, en educación se ha comenzado

a hablar de la educación virtual. El MEN (2010) la concibe como el desarrollo de un proceso educativo en un lugar distinto al salón de clases: en el ciberespacio, en una temporalidad que puede ser síncrona o asíncrona. Para ello se usan las redes telemáticas que se constituyen en su entorno principal. Con la educación virtual como alternativa para desarrollar procesos educativos se han creado y privilegiado una serie de materiales educativos digitales como: blog, plataformas, aplicaciones, videos, audios, textos electrónicos y juegos educativos entre otros.

A raíz de la emergencia mundial, la educación virtual ha tomado mayor relevancia, pues numerosos países han adoptado diversos enfoques flexibles de enseñanza y aprendizaje y la educación en línea ha sido uno de los principales enfoques (Huang et al., 2020). Muchas instituciones educativas ya tenían planeado hacer mayor uso de la tecnología en los procesos de enseñanza, pero la aparición de la pandemia por Covid- 19 y el cierre de las escuelas ha llevado a que los cambios que se tenían pensados a mediano y largo plazo tuvieran que aplicarse en unos pocos días (Daniel, 2020).

Para la implementación de estos cambios se han utilizado diferentes plataformas digitales, una de ellas es la plataforma *Google Classroom* que es una herramienta de Google que ayuda a los docentes a administrar el trabajo del curso, a crear agrupaciones virtuales, asignar tareas, realizar pruebas y mantenerse en comunicación con sus estudiantes. Esta plataforma fue seleccionada para esta investigación porque es fácil de usar, se puede acceder a ella en cualquier momento y lugar, utilizando cualquier ordenador o dispositivo móvil, es gratuita, cumple con todos los requisitos y estándares de seguridad (Estebala, 2017).

## **Metodología**

Como se manifestó en párrafos anteriores, la pandemia por COVID-19 también ha traído repercusiones en los procesos investigativos que se venían realizando a la fecha, entre ellos mi trabajo de investigación. Estas repercusiones se deben a la imposibilidad de implementar la investigación de manera presencial debido a las medidas de aislamiento social obligatorio, y que han derivado forzosamente en un cambio en la metodología de investigación.

Antes de manifestar dichos cambios, es importante esbozar que en este trabajo se pretende comprender la forma en que los estudiantes se aproximan a resolver tareas de generalización. Para ello, se seleccionó una muestra de 31 estudiantes de sexto grado cuyas edades oscilan entre 10 y 12 años y que recibían su formación en la Institución Educativa Francisco José de Caldas del municipio de Baranoa, una institución de carácter público que ofrece educación preescolar, básica primaria, secundaria y media.

A continuación, se muestra lo que hubiese sido la implementación de esta investigación en un contexto sin coronavirus y su respectiva modificación en medio de la pandemia. Las ideas principales se encuentran resumidas en el siguiente cuadro comparativo.

Tabla 1. Cuadro comparativo

<b>Aspectos</b>	<b>Enero 2020</b>	<b>Abril 2020</b>
Título de la propuesta de investigación	Un paso a la generalización de patrones geométricos	Un paso hacia la generalización de patrones geométricos: Propuesta didáctica implementada por medio de Classroom.
<b>Modalidad</b>	<b>Presencial</b>	<b>Virtualidad-remota</b>
	Mixta: Se pensaba recoger datos cualitativos y cuantitativos durante todas las fases de la investigación, a través de observaciones, entrevistas y aplicación de un pre y un post para comparar sus puntuaciones y escoger a estudiantes para un posterior estudio de casos.	Cualitativa, investigación basada en el diseño: Se piensa diseñar una secuencia didáctica para promover y mejorar el aprendizaje en los estudiantes.

<b>Fases de la investigación</b>			
	<b>Caracterización</b>	<p>Diseño, aplicación y análisis de un test de entrada con el fin de conocer el estado en que se encuentran los estudiantes respecto a la generalización de patrones geométricos e identificar sus principales dificultades.</p>	<b>Preparación del Experimento</b>
	<b>Diseño</b>	<p>Diseño e implementación de una secuencia didáctica desarrolladas dentro del aula de clases y dirigidas por el investigador principal. Cada sesión con un objetivo definido para llevar progresivamente al estudiante a la generalización. El trabajo en las sesiones es de manera individual y grupal dependiendo la actividad desarrollada.</p>	<b>Experimentación</b>
			<p>Diseño de una secuencia didáctica en la plataforma Classroom, utilizando videos explicativos, test en línea y otros recursos educativos que se encuentran en la web y creaciones propias.</p>
			<p>Aplicación de la secuencia didáctica en espacios asincrónicos y sincrónicos. Durante esta etapa se realizarán entrevistas virtuales a los estudiantes para conocer a mayor profundidad sus apreciaciones, dudas y argumentos sobre las estrategias utilizadas para la solución de las tareas de generalización.</p> <p>Recolección de datos que permitan conocer las implicaciones de la secuencia didáctica en el aprendizaje de los estudiantes; se realizarán los ajustes pertinentes para mejorarla.</p>

Eds. científicas

	<p><b>Análisis y evaluación</b></p>	<p>Aplicación de un post-test, análisis de resultados y evaluación de la secuencia didáctica. Grabación y análisis a conversaciones de parejas de estudiantes resolviendo tareas de generalización. Este análisis de las actuaciones de los estudiantes, comprendiendo sus razonamientos y estrategias, permitiría analizar cómo los estudiantes de estos niveles se aproximan a esta tipología de problemas.</p>	<p><b>Análisis retrospectivo de los datos</b></p>	<p>Para este análisis se tendrá en cuenta las estrategias que utilizan los estudiantes para realizar tareas de generalización y su trayectoria de aprendizaje. De igual manera las entrevistas realizadas a los estudiantes para conocer sus apreciaciones y consideraciones al realizar las tareas planteadas.</p>
--	-------------------------------------	---	---	---

Fuente: elaboración propia.

Para atender a la situación actual de la educación y a las implicaciones del COVID- 19, en esta investigación es necesario emplear una metodología de trabajo que permita diseñar experimentos de enseñanza y realizar los ajustes que sean necesarios durante el proceso. De esta manera, se escoge la metodología de diseño porque “persigue comprender y mejorar la realidad educativa a través de la consideración de contextos naturales en toda su complejidad, y del desarrollo y análisis paralelo de un diseño instruccional específico” (Molina et al., 2011, p.75). Es así como la metodología de diseño por su carácter cíclico permite realizar un análisis continuado y un análisis final retrospectivo con todos los datos recolectados en el proceso investigativo.

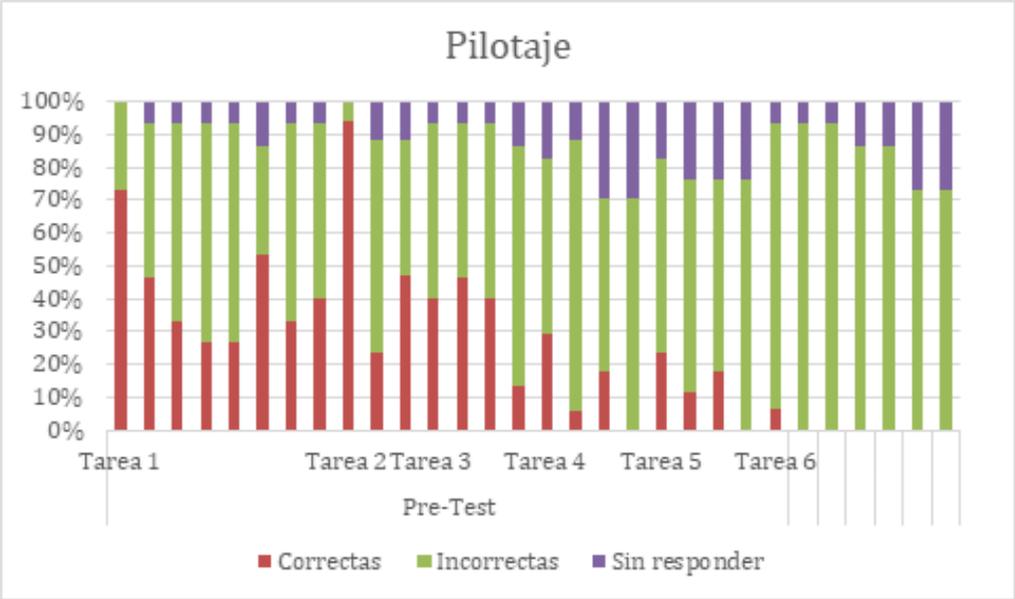
### **Avances desarrollados en la investigación antes del Covid**

En la adaptación de la investigación a la modalidad virtual se tomaron como punto de partida procesos ya iniciados antes de la pandemia. Así, en concreto, en la investigación ya se había aplicado un pre-test con el objeto de evaluar el nivel previo de los participantes. Este instrumento había sido diseñado y revisado por tres profesionales teniendo en cuenta criterios como la pertinencia, claridad, precisión, lenguaje y metodología de seis tareas de generalización de patrones geométricos, las cuales son adaptaciones de tareas propuestas por Rivera (2013) en su libro *Teaching and Learning Patterns in School Mathematics. Psychological and Pedagogical Considerations*. En estas tareas se presentan de manera gráfica los primeros términos de una secuencia y, a partir de ellos, se solicita el valor de los términos siguientes y la fórmula general. En la revisión del instrumento se obtuvo una valoración general de 96%, que indica un alto grado de idoneidad de las tareas de generalización que se encuentran en la

prueba, por lo que fueron tomadas para el diseño y aplicación de la secuencia didáctica.

De igual manera, los resultados obtenidos en el pilotaje sirvieron de guía para formular hipótesis y establecer posibles resultados que puedan surgir con el desarrollo de estas tareas por parte de los estudiantes. En el análisis del pilotaje primero se clasificaron las respuestas en correctas, incorrectas y sin responder, de lo cual se obtuvo que un alto porcentaje de estudiantes respondió de manera incorrecta los interrogantes de las seis tareas, sobre todo en la última que es de mayor complejidad.

**Gráfica 1.** Pilotaje



Fuente: elaboración propia.

De esta prueba piloto también se analizaron las respuestas de los estudiantes tomando como referencia la trayectoria de aprendizaje

propuesta por Zapatera (2018). Esta trayectoria está compuesta por diez niveles y se obtuvo que gran parte de los estudiantes se encuentran distribuidos en los primeros cuatro niveles que son: *No continúa la secuencia*, *Continúa la secuencia*, *Realiza generalización cercana* e *Invierte el proceso para términos pequeños*. Solo una pequeña cantidad se encuentra en el nivel 5 (*Expresa la regla general*) y ninguno en los niveles siguientes que son: *Invierte el proceso para términos grandes*, *Expresa la regla general del proceso inverso*, *Expresa algebraicamente la regla general* y *Expresa algebraicamente la regla general del proceso inverso*. Estos resultados dan una idea del amplio margen de desarrollo de los estudiantes en cuanto a la generalización de patrones geométricos y proporcionan más razones para continuar con esta línea de investigación.

### **Retos en la implementación de la secuencia didáctica mediante la plataforma Classroom**

Las modificaciones descritas anteriormente en la metodología de la investigación, entre las que destaca la implementación de la secuencia didáctica a una plataforma virtual, implican una serie notable de retos. Entre ellos destacaríamos algunos como, por ejemplo, el poco tiempo con el que se contó para investigar sobre las plataformas educativas apropiadas para el estudio, escoger la adecuada y apropiarnos de ella, mantener la asistencia y permanencia de los estudiantes en el espacio de aprendizaje virtual, pues es posible que los estudiantes por dificultades en conectividad y falta de recursos tecnológicos no puedan asistir o permanecer en el aula virtual. Por ende, garantizar la asistencia de los 31 estudiantes participantes de esta investigación genera todo un reto, lo cual es una de las situaciones más preocupantes porque es de gran significancia

para esta investigación contar con la participación de todos los estudiantes.

Otro de los retos tiene que ver con el conocimiento tecnológico de los estudiantes, pues a pesar de que la plataforma *Classroom* es de fácil manejo, es posible que para algunos de ellos no lo sea, debido a su poca experiencia y participación en espacios virtuales como este. Por ende, se requiere que, antes de implementar la secuencia didáctica, se realice una instrucción a los estudiantes sobre el ingreso y manipulación de esta plataforma, con el fin de evitar que su falta de experiencia sea un impedimento para hacer parte de esta forma de aprendizaje. Para ello también juega un papel importante la motivación de los estudiantes, por lo cual es necesario diseñar la clase en *Classroom* con recursos lo suficientemente atractivos, poniendo en juego competencias pedagógicas, didácticas y tecnológicas para la creación e implementación de estos espacios de aprendizaje que posibiliten el máximo aprovechamiento de la plataforma y de los recursos educativos que se encuentran en la web.

Ahora bien, al cambiar de modalidad presencial a una modalidad virtual varía también la manera en que se llevaría a cabo la retroalimentación a los estudiantes de sus tareas desarrolladas y la inmediatez de la misma. Es decir, dentro de la cotidianidad del aula de clases es más fácil que la retroalimentación pueda darse durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje casi de manera inmediata, mientras que en los espacios asincrónicos es indispensable buscar estrategias en las que los estudiantes puedan conocer de manera clara y oportuna sus aciertos y errores, y, además, que sientan que no están solos en este proceso.

Otro aspecto importante que se convierte en un reto en este proceso de cambio es la recolección de gran variedad de información importante para esta investigación, entre ellas, las ideas previas de los estudiantes, sus dudas, apreciaciones y las conversaciones que mantienen entre pares cuando resuelven las tareas propuestas. De este modo, es fundamental pensar de qué manera se podría recolectar este tipo de información en las sesiones de *Classroom*. En este sentido, se realizarán espacios sincrónicos que serán grabados para facilitar su posterior análisis y espacios asincrónicos con tareas de generalización de patrones que además incluyan interrogantes que permitan conocer las justificaciones, argumentos y apreciaciones de los estudiantes sobre las tareas que están resolviendo. Estas deben permitir identificar aspectos tales como qué tareas resolvieron con mayor facilidad, cuáles requirieron una mayor cantidad de tiempo y cuáles son las principales dificultades que surgen ante cada tarea.

### **Reflexiones finales**

La situación actual que atraviesa la educación, y que la ha llevado a cambiar la manera en la que tradicionalmente era impartida, ha generado una serie de retos para los docentes que todavía no habían incursionado en esta modalidad de enseñanza virtual y que requiere cambios en su práctica pedagógica (Moreno, 2020). Esta transición entre la educación presencial y la educación virtual ha llevado a realizar modificaciones en la metodología de enseñanza y aprendizaje en poco tiempo, lo que ha constituido la existencia de una brecha digital que ocasiona que el acceso a esta modalidad de estudio no sea del todo efectivo (Navarro, 2020; Tarabini, 2020).

Así mismo, esta crisis invita a analizar y reflexionar sobre la manera en que se están desarrollando los procesos educativos, qué enseñar, cómo enseñar y qué evaluar, así como los cambios que podrían surgir después de superar esta pandemia. Feito (2020) esboza unas de las transformaciones que podría tener la educación si se continúa con la educación virtual: (i) posibilita que el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje se trasladen de la persona que enseña a la persona que aprende, la llamada clase invertida, y (ii) se podría descentralizar la educación de la escuela y disminuir las horas de permanencia a ellas para posibilitar un trabajo más autónomo.

Por otro lado, diferentes docentes e investigadores han expresado sus preocupaciones sobre el efecto que esta crisis pueda generar en la educación, Bakker y Wagner (2020) en su artículo *Pandemic: lessons for today and tomorrow?* reúnen las preocupaciones y reflexiones de varios docentes de matemáticas en diferentes lugares del mundo, con la intención de que educadores e investigadores en matemáticas en esta época de pandemia se inspiren a formular investigaciones que sirvan para atender a la situación actual y para el futuro.

Este tipo de reflexiones e interrogantes son de gran importancia para la reinención y transformación de la educación, para crear en medio de la crisis y aprovechar la pandemia para promover un cambio. Quizás es difícil creer que esta emergencia pueda ser tomada de manera positiva, pero en situaciones como esta, es necesario ser optimistas, creativos y propositivos; en palabras de Einstein “la crisis es la mejor bendición que puede sucederle a las personas y los países, porque la crisis trae progresos”.

En este sentido, ya para finalizar, la experiencia en que nos vimos enfrentados en medio del curso de la investigación y que por

un momento generó estrés y desilusión, nos permitió aprender y analizar otras formas de investigar, lo que antes se veía como un problema realmente fue una gran oportunidad para seguir posibilitando mejoras en el aprendizaje de los estudiantes. En especial el haber trabajado la metodología de diseño logró mantener los objetivos trazados al inicio de esta investigación, lo que resulta valioso porque, así como se expresó anteriormente, con este trabajo se puede aportar significativamente a la investigación en educación matemática. Los retos serán asumidos con entusiasmo y con la motivación de añadir un valor agregado a la educación matemática en esta época de pandemia. Esperamos que esta experiencia pueda servir de inspiración a otros docentes e investigadores para que se animen a seguir trabajando por el mejoramiento de la educación y a sacar lo mejor de sí en medio de la crisis.

### **Referencias bibliográficas**

- Arbona, E., Beltrán, M., Jaime, A., y Gutiérrez, Á. (2017). Aprendizaje del álgebra a través de problemas de patrones geométricos. *Suma*, 86, 39 - 46.
- Bakker, A., y Wagner, D. (2020). Pandemic: lessons for today and tomorrow? *Educational Studies in Mathematics*. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09946-3>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Estebala, C. (2017). Google Apps for Education. *Educación y Futuro Digital*, 112-114.

- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, especial COVID-19*, 13(2), 156-163. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., & Wang, H. H. (2020). Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 Outbreak. *Smart Learning Institute of Beijing Normal University UNESCO*, 1-54. <https://iite.unesco.org/news/handbook-on-facilitating-flexible-learning-during-educational-disruption/>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES). (2017). ICFES interactivo. Informe nacional pruebas saber. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/autenticacion/autenticacionPlantel.jsf>
- Mason, J. (1999). La incitación al estudiante para que use su capacidad natural de expresar generalidad: las secuencias de Tunja. *Revista EMA*, 4(3), 232-246.
- Mateo Díaz, M. (14 de abril de 2020). BID Mejorando vidas: Enfoque educación. Obtenido de #habilidades21 en tiempos de COVID-19: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/habilidades21/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos Curriculares Matemáticas. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares básicos de competencias matemáticas. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Lineamientos para la Educación Superior en Modalidad virtual* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Estratégica Comunicaciones Ltda. . Obtenido de [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)

- Ministerio de salud. (2020). CORONAVIRUS (COVID-19). [https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/PET/Paginas/Covid-19\\_copia.aspx](https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/PET/Paginas/Covid-19_copia.aspx)
- Molina, M., Castro, E., Molina, J. L., y Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 29(1), 75-87.
- Moreno, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 14-26.
- Navarro, F. (abril de 2020). Iguales en la pandemia, desiguales en la respuesta educativa. *AOSMA*, 20-25.
- PISA, y OCDE. (s.f.). Programme for International Student Assessment. <http://www.oecd.org/pisa/>
- Radford, L. (2006). Algebraic thinking and the generalization of patterns: a semiotic perspective. In S. Alatorre, J. L. Cortina, M. Sáiz, y A. Méndez (Eds.), *Proceedings of the Twenty Eighth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (pp. 2-21). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivera, F. (2009). Visual Alphanumeric mechanisms that support pattern generalization. In I. Vale y A. Barboza (Org.) *Patterns: Multiple perspectives and contexts in mathematics education* (pp. 123 - 136). Portugal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Ruiz, H. (20 de mayo de 2020). *La Vanguardia*. Obtenido de [https://www.lavanguardia.com/lacontra/20200520/481292321813/tenemos-que-volver-a-las-aulas-lo-antes-posible.html?facet=amp&\\_twitter\\_impression=true](https://www.lavanguardia.com/lacontra/20200520/481292321813/tenemos-que-volver-a-las-aulas-lo-antes-posible.html?facet=amp&_twitter_impression=true)
- Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia. (2006). Módulo 2 Pensamiento Variacional y Razonamiento Algebraico (Primera edición, ed.). Gobernación de Antioquia. Secretaría de

Educación para la Cultura de Antioquia Dirección de Fomento a la Educación con Calidad. Editorial Artes y Letras Ltda.

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(2), 145. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

UNESCO. (2020). WWW.UNESCO.ORG. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/cierre-escuelas-debido-covid-19-todo-mundo-afectara-mas-ninas>

Velásquez, E. (2014). *Unidad didáctica para el proceso de generalización y solución de ecuaciones, utilizando métodos informales, como apoyo para el sexto grado*. [Tesis de Maestría], Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Zapatera, A. (2018). Cómo alumnos de educación primaria resuelven problemas de generalización de patrones. Una trayectoria de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 21(1), 87–114. <https://doi.org/10.12802/relime.18.2114>

# II PARTE

## REFLEXIONES RELACIONADAS CON *EL ROL DE MAESTRO, ÁREAS DE CONOCIMIENTO Y CONCEPCIONES EDUCATIVAS*





# LIQUIDEZ EN LA LECTURA: EL RETO ES PENSAR

READING LIQUIDITY: THE CHALLENGE IS TO THINK

**Mónica Lorena Carrillo Salazar**

Profesora en Universidad Santiago de Cali

✉ carrillosalazarm@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0002-1169-7291>

Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la  
Universidad Externado de Colombia

## **Cita este capítulo:**

Carrillo Salazar, M. L. (2021). Liquidez en la lectura: el reto es pensar . En: Carrillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp. 145-163). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# LIQUIDEZ EN LA LECTURA: EL RETO ES PENSAR<sup>3</sup>

Mónica Lorena Carrillo Salazar

© <https://orcid.org/0000-0002-1169-7291>

Este texto presenta una reflexión sobre la “Modernidad Líquida” propuesta por el sociólogo Zygmund Bauman y la influencia que esta tiene en el proceso de lectura y escritura en el contexto de Colombia a partir de los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura –ENLEC 2017– realizada por el DANE (Entidad responsable de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia).

En este contexto, la posibilidad de estar en línea, sin importar el tiempo o el espacio, exige a las personas saber leer y escribir para hacer parte de las dinámicas sociales; sin embargo, al dimensionar estos dos procesos (lectura y escritura) como la posibilidad de comprender la realidad con las aristas que ésta tiene y cuestionarla, se encuentra que, la lectura y escritura son pensadas en función de comunicar de manera inmediata reaccionando a un estímulo, sin cuestionar o proponer alternativas para la construcción de lazos que permitan tejer sociedades en las que el sujeto se valore por su condición humana.

---

3 Este texto se presentó como ponencia en las XIV Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana (JALLA) “Mundos animales, mundos vegetales, cuerpos y ánimas en la Tierra” realizada en Ciudad de México en 2020.

Finalmente, para fundamentar la ponencia se toma como línea base los postulados de Bauman en los siguientes libros: *Amor líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos* (2005); *Vida líquida* (2006); *Arte, ¿líquido?* (2007); *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre* (2007) y *Modernidad líquida* (2012).

**Palabras clave:** modernidad líquida, lectura, redes sociales.

### **Reading liquidity: the challenge is to think**

#### **Abstract**

This text presents a reflection on Liquid Modernity proposed by the sociologist Zygmund Bauman and the influence it has on the reading and writing process in the context of Colombia based on the results of the National Reading Survey - ENLEC 2017 carried out by the DANE (Entity responsible for the planning, collection, processing, analysis and dissemination of official statistics of Colombia).

In this context, the possibility of being online regardless of time or space, requires people to know how to read and write to be part of social dynamics, however, by dimensioning these two processes (reading and writing) as the possibility To understand reality with the edges it has and question it, it is found that reading and writing is thought in terms of communicating immediately reacting to a stimulus, without questioning or proposing alternatives for the construction of ties that allow weaving societies in those that the subject is valued for his human condition.

Finally, to support the presentation, Bauman's postulates in the following books are taken as a base line: *Liquid love, about the fragility of human bonds* (2005); *Liquid life* (2006); *Art, liquid?* (2007); *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty* (2007) and *Liquid Modernity* (2012).

**Keywords:** liquid modernity, reading, social networks.

## **Introducción**

En la actualidad, la lectura se convierte en una necesidad para hacer parte de la virtualidad y las redes sociales digitales, en donde la información se transmite, principalmente, por medio de palabras. En este escenario, las personas están expuestas a información de manera constante, en donde el espacio y el tiempo se ven alterados por el acceso a los medios a través de celulares, computadores portátiles, *tablets* y demás objetos que permiten estar en línea de manera constante.

Gracias a esto, las personas leen constantemente porque se convierte en una necesidad social que permite formar parte de algo, destacando la individualidad que cada uno quiere posicionar. Entonces, el lector en este escenario entra en un mundo que produce contenidos por segundo y la comprensión de esos contenidos se configuran en un reto para quien accede a ellos porque implica que el proceso de comprensión sea más ágil cuando se pretende tener una apropiación de la información.

También, es necesario pensar que, el proceso mismo de entender la información que circula en las redes puede ser superfluo y tener como finalidad decodificar la información base con el objetivo de

estar enterado de la situación desconociendo un proceso de lectura que permita a las personas comprender y cuestionar la información a la cual accede por medio de la lectura en las plataformas digitales. En este sentido, es necesario reflexionar en torno a qué, si la lectura que se realiza en el contexto digital, enmarcada está en la “Modernidad Líquida” (Bauman), realmente potencia las habilidades lectoras, o, por el contrario, aleja al lector de la posibilidad de realizar procesos cognitivos complejos.

### **Sobre la “Modernidad Líquida”**

La “Modernidad Líquida” ha cambiado la forma en que nos relacionamos con el otro, en la medida que el sujeto en sí mismo se ha transformado; ahora la individualidad prima en las construcciones y relaciones sociales, siendo esto lo más importante, el individuo se expone a un cambio de las dimensiones tiempo y espacio, en donde cada una de ellas se configura a partir de patrones diferentes. En relación con esto, Bauman plantea que la “Modernidad Líquida” “es una situación en la que la distancia, el lapso entre lo nuevo y lo desechado, entre la creación y el vertedero ha quedado drásticamente reducido” (2007, p.43) por tanto, las relaciones entre los humanos y las múltiples realidades que existen dialogan por medio de la escritura en las redes virtuales, lo que lleva a experimentar un mundo interconectado en el cual la individualidad prima sobre los procesos colectivos.

Para que surja de esta manera la conectividad a la virtualidad, los espacios habitados se estructuran de tal manera que la persona pueda centrarse en su mundo por medio de objetos tales como el celular, el computador, la tablet o cualquier otro instrumento

que permita acceder a la realidad virtual, la cual se estructura por medio de plataformas en las que cada individuo selecciona con quien desea estar en contacto y el momento en el cual desea estarlo; de esta manera, la visión de mundo que crean las personas parte de la selección que cada una realiza por medio de un click, siendo esto un fenómeno que permite concebir la construcción del mundo particular y privado en el cual se desconocen otras realidades.

Si bien es cierto que, cada persona realiza su propia construcción a partir de las decisiones tomadas y el entorno que habita, también lo es que en las plataformas virtuales se puede observar que este mundo empieza a segregarse al otro que no piensa igual del dueño de la red social. Entonces, los discursos que se tejen en las redes sociales van a estar analizados desde la línea política de las personas que se siguen, quienes, a su vez, responden a intereses particulares; gracias a esto se da un cambio de paradigma, en el cual “se pasa de un panóptico (término acuñado por Foucault), enfatizado en vigilar a una mayoría, a un sinóptico (en planteamientos de Bauman en *Modernidad líquida*) donde la mayoría observa a una minoría en la pantalla” (Carrillo, 2007, p.13).

La configuración del espacio y del tiempo potencian esta construcción social, en donde el tiempo, “se caracteriza por su inconsistencia y falta de cohesión –por su falta de lógica– antes que por su continuidad y consistencia” (Bauman, 2007, p.82), por tanto, el tiempo pierde su peso, las personas no dimensionan en qué y cómo lo utilizan. Posiblemente, parte de este tiempo se usa en las redes sociales, en consecuencia, el uso de la lectura y escritura se convierten en los requisitos para acceder a la realidad virtual.

El espacio también se configura desde diferentes postulados. Bauman, plantea los lugares émicos, *fágicos*, *no-lugares* y *espacios vacíos*, cada uno de ellos tiene como lugar común el privilegio de la individualidad. En esta reflexión es oportuno profundizar un poco sobre el *no-lugar*, “es un espacio despojado de las expresiones simbólicas de la identidad, las relaciones y la historia: los ejemplos incluyen los aeropuertos, autopistas, anónimos cuartos de hotel, el transporte público” (Bauman, 2002, p.111), estos espacios habitados en la cotidianidad por las personas se convierten en lugares propicios para realizar lecturas por medio de aparatos tecnológicos. De hecho, es una imagen común en los medios de transporte ver como las personas evaden este lugar para conectarse en la virtualidad durante el tiempo que dura el trayecto, ese evadirse pasa por múltiples variables, que van desde leer un libro hasta participar de un *chat*.

La “Modernidad Líquida” es un momento en el que todo pierde su peso y empieza a mostrarse la fluidez con la que se desdibujan imágenes de la Modernidad, si bien los espacios y el tiempo cambian; también existe un cambio en la capacidad crítica de las personas, puesto que, al enfrentarse a un flujo desmedido de información, los individuos tras la búsqueda de estar informados pasan al extremo de desinformarse por medio del acceso a las plataformas virtuales. En ese sentido, la capacidad de cuestionar la información que circula tiende a desaparecer y con ella la oposición a las políticas que regulan la educación, la economía, lo laboral y demás ámbitos.

Sobre el pensamiento y la teoría crítica, Bauman (2012), reflexionando a partir de Adorno, plantea que “la búsqueda activa de su valor de mercado y la urgencia de su consumo inmediato amenazan el valor genuino del pensamiento” (p. 47), en donde este valor se asocia con la capacidad de acercarse a la *humanidad* y *ser humanizador*. La

posibilidad de pensar en la realidad y trascender la sobrevivencia individual son elementos necesarios para que las personas asuman, desde múltiples perspectivas, los fenómenos que surgen en la sociedad.

Es importante reflexionar, que la posibilidad de desarrollar una postura crítica, permite la capacidad de cuestionar las acciones del mercado validadas por el Estado, ya que, estas acciones se consolidan en la medida que tienen un público que las recibe, apropia y convierte en hábitos de vida. Una de las múltiples alternativas que existen para fomentar el pensamiento crítico es la lectura; sin embargo, es necesario plantearse si esta, realmente es considerada desde su potencial cognitivo, o, si por el contrario hace parte de las rutinas de consumo de información en la que las personas no adoptan filtros para que esa información consumida realmente permita la construcción de posturas críticas frente a las posiciones que subyacen en los discursos emitidos en la virtualidad, máxime cuando estos espacios son construidos a partir de los gustos de las personas y las posiciones divergentes no son un lugar común.

### **Sobre la lectura**

La lectura es un proceso mediante el cual el lector accede a múltiples contenidos que representan discursos cargados de intenciones, creencias, experiencias y contextos; gracias a ella, se “posibilita (...) la reafirmación y modificación de los valores personales y sociales” (López y Arciniegas, 2004, p.7), por tanto, se potencia un proceso de diálogo entre ideas antiguas y nuevas en las que el sujeto se replantea sus concepciones y a partir de allí concibe el mundo de diferentes formas.

Pensar la lectura en esta línea lleva a plantearse que es un proceso en el cual intervienen diversos actores, entre ellos el texto, el contexto y el lector (Reyes (2007), Solé (1998), López y Arciniegas (2004)), entonces, se requiere que el proceso trasgreda la decodificación de los enunciados para llegar a poner en diálogo diversas voces que cargan de significados la información que se enuncia. Por tanto, el lector asume un rol activo en el cual debe utilizar sus saberes para formular hipótesis, anticipaciones y objetivos al texto que va a leer. A su vez, el texto debe ser asumido como un tejido de palabras que configuran un discurso emitido en un contexto y situación comunicativa; en esa línea, reconocer esto lleva a que el lector indague por el contexto. La ubicación cultural, social e histórica del texto permite reconstruir la situación en la que se enunció el mensaje, desde allí es posible comprender las cargas simbólicas que circulan y de esta manera, el lector puede asumir posiciones a partir de la información expuesta.

La lectura comprendida como proceso es una posibilidad de exigir al lector que realice una mirada profunda acerca de la información a la cual accede; esto implica que a nivel cognitivo se den unas reestructuraciones en los esquemas, en los cuales existen conocimientos previos y se construyen nuevos a partir del acercamiento a una realidad diferente expuesta en el texto. Es así como, “este proceso que se da a partir de la interacción entre nuestros esquemas y el mundo es el que nos da la posibilidad de aumentar, de refinar permanentemente nuestro conocimiento y de construir conocimiento nuevo” (López y Arciniegas, 2004, p.12).

Pensar en estas dinámicas implica ser consciente sobre que leer es un proceso íntimo que requiere de tiempo para comprender la información que circula en el texto y de esta manera lograr que la lectura trascienda para construir y modificar las ideas concebidas

por una persona desde el reconocimiento de visiones de mundo que implican posiciones ideológicas y miradas de las múltiples realidades que circulan en el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto.

Ahora bien, la lectura de formatos presentados de manera breve hace que las personas lean más tiempo, accedan a más información, pero esto no significa que realicen procesos de comprensión que permitan analizar las perspectivas que subyacen en los discursos. Es así como el lector se enfrenta a información con cargas fuertes de ideologías que le toma un par de minutos leer y verse inmerso en discusiones en las cuales cada uno asume una posición desde sus ideas. Si bien esto es interesante porque existe la posibilidad de reconocer ideas, también representa una lectura ligera en la que el texto, contexto y lector no interactúan de una manera profunda, en muchas oportunidades, porque mientras una persona, busca esta información y se toma el tiempo de reflexionar, el tema sobre el cual se discute cambia o el momento que se tiene para esa lectura se ve agotado.

### **Reflexión: Lectura y la “Modernidad Líquida”**

En Colombia en el 2017 se realizó la Encuesta Nacional de Lectura –ENLEC<sup>4</sup> que tuvo una población de 19 987 personas mayores de 5

---

4 Según el DANE (2018): la Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC) es la primera encuesta especializada y diseñada para medir hábitos de lectura, escritura, asistencia a bibliotecas y actividades con niños y niñas menores de cinco años. Surge de un convenio entre el Ministerio de Cultura, el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y las secretarías de Cultura de Bogotá, Cali, Medellín y Barranquilla. La ENLEC tiene como objetivo principal contar con indicadores comunes que describan el comportamiento lector en Colombia y que permitan el diseño, la formulación y la evaluación de políticas y planes de lectura y escritura. (párr. 1-2).

años en 32 ciudades del país, en esta se realizan preguntas asociadas a la lectura y escritura. En este ejercicio de reflexión se van a tomar algunos datos estadísticos para pensar cómo se comporta la lectura en medios virtuales, es decir, cuáles son los intereses de las personas al momento de leer en soporte digital, para esto se tiene como resultado.

**Tabla 2.** Total de personas de 5 años y más, según si leyeron materiales en soporte digital en los últimos 12 meses.

Materiales en soporte digital Personas		Total	
		%	
Total personas de 5 años y más*	Total	8.870	100,0
	c.v.e.%	0,8	0,0
	IC±	134	0,0
Artículos o documentos académicos en medios digitales	Sí	1.813	20,4
	c.v.e.%	3,9	3,6
	IC±	139	1,4
	No	7.057	79,6
	c.v.e.%	1,0	0,9
	IC±	141	1,4
Blogs o foros en internet	Sí	661	7,4
	c.v.e.%	6,6	6,4
	IC±	85	0,9
	No	8.209	92,6
	c.v.e.%	0,8	0,5
	IC±	134	0,9

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS: TIEMPOS PARA PENSAR Y RESIGNIFICAR

Correos electrónicos	Sí	1.972	22,2
	c.v.e.%	4,5	4,2
	IC±	173	1,8
	No	6.898	77,8
	c.v.e.%	1,2	1,2
	IC±	167	1,8
Páginas web	Sí	1.923	21,7
	c.v.e.%	4,2	4,0
	IC±	160	1,7
	No	6.947	78,3
	c.v.e.%	1,1	1,1
	IC±	156	1,7
Redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, etc.)	Sí	4.135	46,6
	c.v.e.%	3,1	2,7
	IC±	251	2,5
	No	4.735	53,4
	c.v.e.%	2,2	2,4
	IC±	206	2,5
Noticias o artículos en medios digitales (revistas, periódicos, aplicaciones, etc.)	Sí	1.394	15,7
	c.v.e.%	5,3	5,1
	IC±	144	1,6
	No	7.476	84,3
	c.v.e.%	1,1	0,9
	IC±	166	1,6

Libros digitales (total o parcialmente)	Sí	798	9,0
	c.v.e.%	6,0	5,8
	IC±	94	1,0
	No	8.072	91,0
	c.v.e.%	0,9	0,6
	IC±	136	1,0
Documentos de trabajo en Internet	Sí	753	8,5
	c.v.e.%	7,1	6,9
	IC±	105	1,1
	No	8.117	91,5
	c.v.e.%	0,9	0,6
	IC±	142	1,1

**Fuente:** DANE – Encuesta Nacional de Lectura 2017

**Nota:** Datos expandidos con proyecciones de población, con base en los resultados del Censo 2005.

**Nota:** Resultados en miles. Por efecto del redondeo en miles, los totales pueden diferir ligeramente

**Nota:** \*Se excluyen las personas de 12 años y más que no saben leer y escribir.

En este orden de ideas, con la población encuestada por el DANE, se observa cómo las personas al momento de realizar lecturas en medios virtuales buscan, en su mayoría las redes sociales; a su vez, la lectura de correos y páginas *web* son los formatos más leídos en la muestra tomada en Colombia. Esto, si bien significa que hay un acercamiento a la lectura, también plantea un escenario en el que la “Modernidad Líquida” y la lectura convergen en las dinámicas de la sociedad actual.

La información que circula en las redes sociales se caracteriza por tener un formato que desborda el texto plano, porque permite la posibilidad de establecer hipertextos con sonidos, imágenes, colores y ubicaciones espaciales en la pantalla; como mencionan Dussel y Quevedo “Puede decirse que esta combinación de múltiples medios y de múltiples modos de comunicación (sonido, imagen, texto, gesto) genera posibilidades expresivas muy novedosas y desafiantes” (2010, p. 24), entonces, la lectura que allí se realiza exige habilidades que van más allá de la decodificación, por lo que se necesita más tiempo para realizar un proceso lector que permita poner en diálogo el contexto, lector y texto.

Pero, el tiempo para analizar es reducido, porque los contenidos que circulan en redes son múltiples y efímeros. Si hay un interés en detenerse en un contenido es probable que, al terminar la lectura, ya exista información nueva al respecto, por tanto, la circulación de textos en las redes sociales es instantánea y esto hace que las personas (sin caer en generalizaciones) no tomen tiempo para verificar la información ni realizar una lectura crítica sobre el mensaje que circula en las plataformas digitales. La Fundación Gabo, en un artículo sobre los procesos de lectura en medios digitales, reflexiona a partir de que “[...] la neurocientífica Maryanne Wolf (2008) advierte de que las habilidades necesarias para ser efectivos a la hora de hacer muchas tareas al tiempo podrían estar reemplazando las que necesitamos para concentrarnos sin distracciones y leer de forma continua.” (2019)

Los procesos de comprensión que permiten reestructurar los esquemas mentales en estas lecturas se ven afectados porque el lector está inmerso en una serie de situaciones que enmarcan el momento de lectura; es probable que en los *no lugares* planteados por Bauman,

las personas utilicen el tiempo para revisar sus aparatos tecnológicos y el proceso de lectura sea utilizado como mecanismo de evasión en estos espacios, porque resultan ser tiempo que se invierte para actualizarse en torno a lo que se desarrolla en la realidad virtual.

Si no hay dinámicas que permitan procesar la información que circula en las redes, la capacidad de cuestionar las ideas que allí circulan se desvanece en la medida que el lector no cuenta con las habilidades ni el tiempo necesarios para lograr identificar las ideologías que allí subyacen. En ese orden, Dussel y Quevedo (2010) citan a Arjun Appadurai, quien “[...] señala que este archivo que tenemos hoy disponible en Internet y en los nuevos medios es casi ‘para-humano’, en el sentido de que excede nuestra posibilidad de conceptualización y de uso” (p.7). Pese a que la información que circula desborda la capacidad de una persona para procesar la información, surge la necesidad de estar conectado para enterarse de lo que está sucediendo con las noticias, las personas famosas, los deportes de preferencia, la economía y cientos de temas que se pueden encontrar en las redes virtuales.

El tiempo como valor intrínseco de la vida se agota en cada instante y la necesidad de estar en contacto con la realidad virtual se convierte en una constante, en la que desconectarse para leer se convierte en un privilegio cada vez más escaso, en la medida que las personas generamos la necesidad de revisar constantemente lo que sucede en la realidad virtual. Es así como lo efímero gana espacio cada vez más rápido en la vida de las personas y el consumo indiscriminado de información hace que el proceso lector sea mecánico olvidando la posibilidad de cambio de paradigmas que se ofrecen mediante este proceso que es autónomo e implica una decisión de invertir el tiempo en algo diferente a lo que se suele utilizar comúnmente.

## **Consideraciones finales**

Este texto es pensado como un punto de inicio para un tema que es necesario debatir acerca de las dinámicas que se asumen en la sociedad en relación con el proceso de aprender el mundo y las formas que poco a poco se van consolidando a partir del surgimiento de nuevos formatos de presentación de la información en medio de la virtualidad. A su vez, pensar la realidad como un fluido lleva a cuestionarse sobre el rol que asume un proceso lector que requiere de unas dinámicas diferentes en la medida que parten de un sujeto que esté dispuesto a desconectarse a la virtualidad para conectarse con un otro que plantea diversas ideas asociadas con diferentes temas.

Desconectarse para conectarse con los discursos es un reto para pensar en medio de una cultura global que produce información desaforadamente, que viaja en torno al mundo en cuestión de segundos; tener claridad sobre esto permite indagar sobre la existencia de información falsa y superflua que llega a los ojos de lectores con habilidades desarrolladas o con habilidades incipientes, es aquí en donde el individuo asume o no el reto de acceder a la información para cuestionarla o simplemente para replicarla, sin procesos críticos que previamente han pasado por la comprensión del mensaje en sí, el contexto en el cual se emiten los enunciados y los saberes que construye quien lee.

Esta decisión puede ser consciente o no, el rol del proceso educativo en el cual suele enmarcarse la trayectoria de lectura de una persona es clave en este sentido, ya que el hábito se genera en la medida que se asocia con un resultado de la evolución misma de leer como posibilidad de aprender y como un acto de autonomía enmarcado en la construcción de la subjetividad de cada individuo.

No obstante, la responsabilidad de propiciar la formación de lectores va más allá del salón de clases, es necesario aquí plantearse el rol que el Estado debe asumir como agente que debe potenciar el desarrollo de las personas. Los resultados de la Encuesta de Lectura realizados por el DANE deben ser considerados para la formulación de políticas públicas en las cuales se incentive la lectura desde un escenario que potencie el desarrollo de habilidades para que las personas tengan herramientas para comprender y seleccionar la información que circula en el contexto global en el cual se enmarcan las dinámicas sociales.

Finalmente, es necesario comprender que el proceso de lectura fomenta el desarrollo de pensamiento crítico y potencia el cuestionamiento de las realidades en las cuales se halla inmerso cada individuo, por tanto, la decisión de asumir el reto de leer para pensar en el marco de la “Modernidad Líquida” es un acto de rebeldía ante la opción de elegir otras posiciones en relación con lo que sucede en la actualidad.

## **Referencias bibliográficas**

- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Arte, ¿líquido?* Madrid: Sequitur.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Madrid: Editorial Tusquest.
- Bauman, Z. (2012). *Modernidad líquida*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

- Carrillo, M. (2017) *Liquidez y plataformas virtuales en “Notas de Inframundo” y “Sueños Digitales”*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (2018) *Boletín técnico. Encuesta Nacional de Lectura*. En: <https://cerlalc.org/publicaciones/boletin-tecnico-encuesta-nacional-de-lectura/>
- Delgado, P., Salmerón, L., Vargas, C. (2019) *La lectura digital, en desventaja*. En: <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/mente-y-cerebro/el-inconsciente-sale-a-la-luz-783/la-lectura-digital-en-desventaja-18011>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2018) *Encuesta Nacional de lectura (ENLEC)*. En: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/encuesta-nacional-de-lectura-enlec>
- Dussel, I., Quevedo, L. (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana. En: <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
- López, G., Arciniegas, E. (2004) *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Sede Colombia - Universidad del Valle
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria*. Colombia: Editorial Norma.
- Solé. I. (1998). *Estrategias de Lectura*. 8va Edición. España: Editorial Graó.



# PROMOCIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL LENGUAJE

PROMOTION OF CRITICAL THINKING IN EDUCATION THROUGH LANGUAGE

## **Deisy Liliana Cuartas Montero**

PhD. en Educación

Universidad Baja de California, México

Candidata a Doctora en Humanidades,

Universidad del Valle

Docente IEO Los Andes, SED Cali

✉ [dcuartasmontero@gmail.com](mailto:dcuartasmontero@gmail.com)

© <https://orcid.org/0000-0001-6993-2904>

## **Mery Morales -Javela**

Estudiante de Doctorado,

Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Magíster en Educación,

Universidad de los Andes, Colombia.

✉ [mery.morales@alu.uclm.es](mailto:mery.morales@alu.uclm.es)

© <https://orcid.org/0000-0002-1034-8233>

## **Cita este capítulo:**

Cuartas Montero, D. L. y Morales-Javela, M. (2021). Promoción de Pensamiento crítico en educación a través del lenguaje . En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp. 165-192). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# PROMOCIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL LENGUAJE

Deisy Liliana Cuartas Montero

© <https://orcid.org/0000-0001-6993-2904>

Mery Morales -Javela

© <https://orcid.org/0000-0002-1034-8233>

El educador democrático no puede negarse en el deber de reforzar, en su práctica docente, el pensamiento crítico del educando, su curiosidad, su insumisión  
Freire (2012, p.13).

## Resumen

Este capítulo es una reflexión que busca encontrar la democracia permeada en los procesos escolares. De esta forma, se hace un ejercicio sistemático para recoger las principales necesidades de la escuela como un escenario que promueve el pensamiento crítico. Por eso, en un primer momento se encuentra una exploración sobre este concepto y las corrientes que han podido dar su origen, así mismo, la enunciación de algunas habilidades y disposiciones que se pueden promover en el aula para su implementación. Todo ello, nos lleva a reconocer en qué consiste una pedagogía crítica, con su máximo exponente, Paulo Freire, que es una voz latinoamericana aún vigente en nuestros contextos. Lo que permite así, definir el

proceso de concienciación en las aproximaciones del pensamiento crítico. Finalmente, se encontrará algunos aspectos relacionados en el cómo enseñar el pensamiento crítico y para ello, nos hemos apoyado de los modelos de comprensión de W. Kintsch y T. Van Dijk (1978). Así, queremos presentar este texto como una apertura a la reflexión y una invitación para que en nuestras escuelas se viva un pensamiento crítico desde el currículo.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, modelos de comprensión, habilidades y disposiciones, democracia escolar.

### **Promotion of critical thinking in education through language**

#### **Abstract**

This chapter is a reflection that seeks to ensure that democracy is permeated in school processes. In this way, a systematic exercise is carried out to collect the main needs of the school as a scenario that promotes critical thinking. Therefore, at first there is an exploration of this concept and the currents that have been able to give its origin, likewise, the enunciation of some skills and dispositions that can be promoted in the classroom for its implementation. All of this leads us to recognize what a critical pedagogy consists of, with its greatest exponent, Paulo Freire, who is a Latin American voice still in force in our contexts, thus allowing us to define the process of awareness in the approaches of critical thinking. Finally, some related aspects will be found in how to teach critical thinking and for this, we have relied on the understanding models of W. Kintsch and T. Van Dijk (1978). Thus, we want to present this text as an opening to reflection and an invitation for critical thinking from the curriculum to be experienced in our schools.

**Keywords:** critical thinking, models of understanding, skills and dispositions, school democracy.

### **Para iniciar**

La democracia se escribe como una promesa desde el aula. A pesar del sentimiento compartido de desilusión por ser un proyecto permanente, por ende, una tarea no del todo cumplida, reconocemos que se genera gracias a las diferentes crisis sociales y políticas a nivel mundial en términos de género, etnia, clase y ambientalismo, por nombrar solo algunas; como educadores debemos mantener la esperanza de contribuir desde la escuela a una sociedad más justa para todos.

Sobre lo anterior, Tedesco (2012), al reflexionar sobre las posibilidades de los cambios educativos nos advierte sobre el escepticismo y la desilusión por la promesa no cumplida: “La mirada al pasado, además de provocar escepticismo sobre el impacto de la educación en la sociedad, también, genera escepticismo sobre las posibilidades de modificar el funcionamiento de los sistemas educativos de manera tal que puedan cumplir con algunas de sus promesas” (p. 118). Pero no hay lugar a escepticismos, la literatura pedagógica nos muestra nuestras posibilidades desde las aulas en la construcción de sociedades más democráticas. Dewey con su legado sobre los fines sociales de la educación (1923), Freire con su pedagogía de la esperanza (2007) y Nussbaum (2014) con su propuesta de una educación para la democracia a través de las humanidades, por solo nombrar algunos autores, nos muestran que este sueño y promesa democrática es posible, vigente y que está en nuestras manos.

Resulta claro que ya pasó el tiempo de creer que aprender los conocimientos básicos del mundo es suficiente para, al salir de la

educación básica, ser buenos ciudadanos. El estado de crisis actual exige algo más: ciudadanos críticos capaces de analizar y sobre todo resolver sus problemas sociales y políticos, para así caminar hacia sociedades más democráticas, es decir, “cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para tener a la democracia con vida y en estado de alerta” (Nussbaum, 2014, p. 29). La formación de una ciudadanía crítica requiere el desarrollo de pensamiento crítico, el cual le permita a las personas decidir qué pensar y qué hacer.

Entre los aspectos que resultan fundamentales para un pensar crítico, se encuentra la lectura crítica (Campos, A. p, 54), pues, como lo plantea Casanny (2013) en la comprensión crítica se asume que:

El discurso no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la misma. El conocimiento que aporta no es verídico e intocable, sino que refleja solo un punto de vista local. El lector crítico examina este conocimiento desde su perspectiva, lo discute y propone alternativas. (p. 93).

El pensamiento crítico ayuda a que la escuela genere procesos de comprensión crítica y por ello, es importante revisar los resultados en lectura, en las pruebas internacionales como PISA, la cual contempla procesos cognitivos propios de la lectura y pensamiento crítico (comprender, evaluar, reflexionar), lo que evidencia que estos son desoladores y por ende, las acciones encaminadas a generar un pensamiento crítico a partir de la lectura no han sido suficientes. Los resultados de lectura en PISA -2018- para el país muestran, de acuerdo con el ICFES (2020), que el país desmejoró al pasar de 425 puntos en 2015 a 412 puntos en 2018. En relación con otros países los resultados muestran que, si bien Colombia está 5 puntos por encima

del promedio latinoamericano de 407 puntos, está por debajo de 75 puntos en relación con los otros países miembros de la OCDE. Más aún, solo el 1% de los estudiantes que presentaron la prueba alcanzó el máximo nivel de lectura, nivel 6, que incluye procesos como hacer inferencias, comparar y contrastar, reflexionar y evaluar un texto a partir de diferentes puntos de vista, entre otros. De Zubiría (2016), al referirse a resultados del país sobre lectura crítica sostiene que: “[...] en Colombia solo tres de cada mil jóvenes escolarizados alcanzan esta habilidad a los 15 años”. El mismo autor manifiesta que sin lectura crítica no es posible tomar decisiones responsables para la participación ciudadana y que mejorar este asunto del sistema educativo es necesario para vivir en democracia.

Como podemos apreciar la formación de pensamiento crítico en el país es necesaria. En seguida, y sin pretender realizar un estudio exhaustivo sobre pensamiento crítico en educación, presentamos algunas ideas clave sobre *qué es el pensamiento crítico y cómo promoverlo* a través de la enseñanza del lenguaje.

### **¿Qué es pensamiento crítico?**

No existe consenso sobre lo que es pensamiento crítico en el ámbito educativo, debido a la complejidad de este tema y a la variedad de interpretaciones al respecto. Sin embargo, su estudio y reflexión se hacen posibles a partir de diferentes autores y sus aproximaciones. Todo ello, debido a que las características, las habilidades y disposiciones relacionadas con este tipo de pensamiento nos brindan claves para su comprensión, análisis y uso.

## **Corrientes de pensamiento crítico**

Rastrear a lo largo de la historia el interés por el pensamiento crítico nos llevaría quizás a los tiempos de Sócrates y Platón (Muñoz, 2018), Aristóteles y sus análisis sobre silogismos y razonamiento sofisticado y a todo el trabajo sobre lógica que esto desencadenó (Mejía, 2002). Sin embargo, no está dentro de nuestras posibilidades realizar una investigación histórica, así que por conveniencia metodológica decidimos iniciar esta indagación por el pensamiento crítico en el siglo XX, específicamente, en el Movimiento de Pensamiento Crítico (en adelante MPC) y la *Pedagogía Crítica*. Tal vez las corrientes más reconocidas e interesadas en su promoción y conceptualización están en Latinoamérica, aunque advertimos que no son las únicas corrientes educativas interesadas en un pensar crítico.

## **Movimiento de pensamiento crítico**

El MPC es una propuesta pedagógica que surgió en los Estados Unidos hacia la década de los años 60, a partir del interés de un grupo de investigadores educativos por mejorar el pensamiento de sus estudiantes. Este colectivo asumió que los estudiantes tenían una comprensión superficial de los currículos y que no podrían transferir sus aprendizajes fuera del aula, entre otras fallas del pensamiento, por lo que era preciso instruirlos en el desarrollo de procesos de pensamiento de orden superior. Mejía (2002) afirma que una idea fundamental para el MPC es que el pensamiento puede presentar deficiencias y que existen mecanismos para mejorarlo. A partir de lo anterior, él MPC propone perfeccionar el pensamiento a través del mejoramiento de sus *habilidades* y el desarrollo de cierto tipo de *disposiciones*. Para su perfeccionamiento, de acuerdo

con Mejía se emplean teorías de disciplinas como la teoría de argumentación y la lógica formal. Entre los principales precursores del MPC se encuentran: Linda Elder, Diane Halpern, Richard Paul, Harvey Siegel, Peter Facione, John E. McPeck, Robert Ennis, entre otros. En la actualidad diferentes autores a nivel mundial continúan haciendo aportes a la investigación y formación en pensamiento crítico a partir de las posturas propuestas por el MPC (Muñoz, 2018; Boisvert, 2004; Campos, 2007).

**Habilidades y disposiciones.** No existe consenso sobre las habilidades y disposiciones que se pretenden mejorar o desarrollar en la promoción de pensamiento crítico. Estas se pueden entender como herramientas con las cuales se puede mejorar el pensamiento, por ejemplo, contrastar y comparar, analizar, evaluar, validar fuentes, identificar falacias, entre otras. Las disposiciones de acuerdo con Ennis (1996 y 2002, citado por Muñoz) son: “una tendencia a hacer algo dadas unas determinadas condiciones (...) Las disposiciones son lo que motiva al pensador crítico a aplicar habilidades de pensamiento crítico a su propio pensamiento y al de otros” (p. 33). Lo que implica considerar seriamente los puntos de vista propios y de otros, dudar de la verdad de las creencias, reflexionar sobre las decisiones justificadas, describir y escuchar otros puntos de vista y razones.

A continuación, ofrecemos dos listas de habilidades y disposiciones que consideramos representativas de los dos conceptos, y que establecen dos autores precursores del MPC: Robert Ennis y Richard Paul. Ennis es quizás el mayor exponente del MPC y Richard Paul continúa realizando investigaciones en el campo. Las tablas 3 y 4 presentan una clasificación de habilidades y disposiciones propuesta por Ennis y adaptada por Muñoz, (2018). La tabla 5 muestra una lista de estrategias de pensamiento propuesta por Paul.

**Tabla 3.** Clasificación de habilidades de pensamiento de Ennis (2002)

<b>Clarificación elemental</b>		
Centrar una cuestión	Analizar argumentos	Preguntar y responder cuestiones que clarifiquen y/o cambien
<b>Bases para la decisión</b>		
Juzgar la credibilidad de una fuente		Hacer y juzgar observaciones
<b>Inferencia completa</b>		
Hacer y juzgar deducciones	Hacer y juzgar inducciones	Hacer y juzgar juicios de valor
<b>Clarificación avanzada</b>		
Definir términos y juzgar definiciones		Identificación de suposiciones
<b>Estrategias y técnicas</b>		
Decidir una acción		Interactuar con otros

Fuente: Tomado de: Muñoz, (2018, p.33).

**Tabla 4.** Clasificación de disposiciones de pensamiento de Ennis (2002)

Cuidar que las creencias sean verdad y las decisiones justificadas	Representar una posición honesta y claramente	Preocuparse por la dignidad y el valor de todas las personas
--	---	--

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS: TIEMPOS PARA PENSAR Y RESIGNIFICAR

Búsqueda de hipótesis alternativas, explicaciones, conclusiones, planes y fuentes y ser abierto a ellas	Ser claro en lo que se escribe, se dice u otros comunican, buscando la máxima precisión que la situación requiere	Describir y escuchar otros puntos de vista y razones
Adoptar una postura solo si esta es justificada por la información disponible	Determinar y mantener la atención centrada en la conclusión o pregunta	Hacer una valoración de los sentimientos de los otros y del nivel de entendimiento, evitando la intimidación o confusión de los otros
Estar bien informado	Buscar y ofrecer razones	Estar interesado por el bienestar de los otros
Considerar seriamente puntos de vista de otros y el propio	Hacer una valoración total de la situación	
	Ser reflexivo con las creencias básicas propias	

Fuente: Tomado de: Muñoz, (2018, p.34).

**Tabla 5.** Lista de 35 estrategias de pensamiento crítico de Paul et al., (1989)

A. Estrategias afectivas (disposiciones). <sup>5</sup>
E-1 Pensar de forma autónoma.
E-2 Reconocer su egocentrismo o su espíritu de grupo.
E-3 Manifestar imparcialidad.
E-4 Explorar los pensamientos subyacentes en las emociones y las emociones subyacentes en los pensamientos.
E-5 Mostrar humildad intelectual y evitar los juicios.
E-6 Demostrar valor intelectual.
E-7 Manifestar buena fe intelectual.
E-8 Mostrar perseverancia intelectual o integridad.
E-9 Tener fe en la razón.
A. Estrategias cognitivas: macrocapacidades
E-10 Reforzar las generalizaciones y evitar las simplificaciones al extremo.
E-11 Comparar situaciones análogas: transferir lo comprendido a contextos nuevos.
E-12 Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías.
E-13 Dilucidar problemas, conclusiones o creencias.
E-14 Aclarar y analizar los significados de palabras o frases.
E-15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas.

5 Define como estrategias afectivas lo que otros autores denominan disposiciones.

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS: TIEMPOS PARA PENSAR Y RESIGNIFICAR

E-16 Evaluar la credibilidad de las fuentes de información.
E-17 Debatir de manera profunda: plantear y ahondar en los problemas fundamentales o significativos.
E-18 Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías.
E-19 Descubrir soluciones o evaluarlas.
E-20 Analizar o evaluar acciones o políticas.
E-21 Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos.
E-22 Escuchar de manera crítica: dominar el acto activo de escuchar.
E-23 Establecer vínculos interdisciplinarios.
E-24 Practicar la discusión socrática: dilucidar y cuestionar opiniones, teorías o puntos de vista.
E-25 Razonar de manera dialogística: comparar tesis, interpretaciones o teorías.
E-26 Razonar de manera dialéctica: evaluar posturas, interpretaciones o teorías.
B. Estrategias cognitivas: microhabilidades.
E-27 Comparar y confrontar los ideales con la realidad.
E-28 Reflexionar con precisión sobre el pensamiento: emplear un vocabulario adecuado.
E-29 Señalar semejanzas y diferencias significativas.
E-30 Examinar o evaluar supuestos.
E-31 Distinguir entre hechos pertinentes y los que no lo son.
E-32 Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles.
E-33 Evaluar los hechos comprobados y los hechos supuestos.

E-34 Discernir las contradicciones.
-------------------------------------

E-35 Examinar las implicaciones y las consecuencias.
--

Fuente: Tomado de: Boisvert, (2004).

## **Pedagogía crítica**

Así como la corriente del MPC busca un pensar crítico, la pedagogía crítica, persigue una conciencia crítica sobre la realidad para transformarla. Paulo Freire, quizás su mayor precursor y teórico, formula, a partir de sus vivencias en el mundo y de su experiencia educativa en la alfabetización de trabajadores y campesinos en su país de nacimiento, Brasil, entre otras, una pedagogía de la liberación, de la esperanza, en oposición a una educación bancaria. Su pedagogía propone un encuentro dialógico de reflexión y acción con ideales de libertad, igualdad y justicia, lo cual va en contravía de la idea de una educación bancaria, propuesta que hace Freire donde el estudiante es el simple receptor de conocimientos, lo que impide que se den espacios que promuevan prácticas de libertad, que no “sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (Freire, 2012, p11). Esto implica que la formación de los estudiantes debe tener como principio rector el diálogo, hecho que implica desplazar la idea bancaria, basada en la transmisión del conocimiento que realiza el docente con sus estudiantes, propio de la enseñanza tradicional y unidireccional.

Al respecto Mejía (2020), expresa que la educación bancaria es percibida como promotora de la dominación y la opresión al no problematizar la realidad y transmitir de cierta forma información

que alimenta el orden social establecido y la noción del rol social que deben ocupar los estudiantes. Freire (2012) expone en su obra *Pedagogía del oprimido* el deseo de que las personas se conviertan en sujetos históricos capaces de transformar su realidad, lo cual da lugar a la educación y promoción de sujetos políticos y que será un lugar para pensar críticamente su realidad.

### **Proceso de concienciación**

Freire (2007) contrarresta la educación bancaria con una pedagogía dialógica que problematiza la realidad de sus estudiantes y les permita pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. Para este pensador latinoamericano la conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (p. 101). En ese sentido, se puede apreciar que el propósito principal de la pedagogía crítica freiriana es la conciencia crítica, la cual es posible desarrollarla a través de un proceso de *concienciación* que problematiza la realidad del estudiante y posibilita el cuestionamiento de todo a su alrededor.

De acuerdo con Mejía (2020) el proceso de *concienciación* tiene tres niveles: en un primer nivel se tiene una conciencia semintransitiva, en un segundo nivel, se tiene una conciencia transitiva ingenua, y de allí se avanza a una conciencia transitiva crítica. El primer nivel se caracteriza por una comprensión limitada de la realidad. El segundo se distingue por un interés y una comprensión más amplia de la realidad, pero aún muy simplificada y superficial. El tercero presenta una comprensión de la realidad más profunda, lo que incluye entender las causas que requiere una disposición de apertura y revisión de los conocimientos propios de las personas.

En resumen, la pedagogía crítica a partir de Freire aparece como una alternativa a la educación bancaria o tradicional y persigue el desarrollo de una conciencia crítica por medio de un proceso de concienciación. Además de Freire, otros autores hacen parte de la corriente de pedagogía crítica: Henry Giroux, Donald Macedo, Peter McLaren, y Joe Kincheloe, entre otros, quienes podríamos decir se inscriben de forma muy cercana a los planteamientos de Freire (2007).<sup>6</sup>

### **Aproximaciones al pensamiento crítico**

Existen tantas definiciones de pensamiento crítico como autores interesados en el tema. En este texto citamos algunas aproximaciones de autores precursores de las corrientes de pensamiento crítico presentadas y otras más contemporáneas. Por ejemplo, como mencionamos antes, para Freire (2007) la conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (p. 101). Ennis (1985, citado por Boisvert, 2004) define el pensamiento crítico como: “El pensamiento razonable, reflexivo que decide qué hacer y/o qué creer en un determinado momento” (p, 32). Scriven y Paul (2001, citado por Muñoz, 2018) determinan que “el pensamiento crítico implica una actividad en la que se deben utilizar habilidades donde la información recogida a través de diferentes formas y fuentes sea conceptualizada, analizada, sintetizada o evaluada” (p. 29). Entre tanto Paul y Elder (2002, citados por Muñoz, 2018) establecen que

---

6 Para ver el desarrollo de diferentes autores de Pedagogía Crítica, consultar: *Critical Pedagogy, Where Are We Now?* de Peter McLaren y Joe L. Kincheloe. Leer a Elizabeth Ellsworth o María Acaso para conocer críticas de corrientes feministas a propuestas de Pedagogía Crítica.

el pensamiento crítico es “una forma de pensamiento sobre un problema, una información, a través del cual el pensador aumenta la calidad de su pensamiento utilizando de forma adecuada las estructuras inherentes del mismo y basado en normas intelectuales” (p. 30). Boisvert (2004) propone “comprender el pensamiento crítico desde tres ángulos complementarios: como una estrategia de pensamiento, como una investigación y como un proceso” (p. 17).

Por su parte, Muñoz, (2018) hace un resumen de las definiciones de diferentes autores y plantea que:

Se puede definir el pensamiento crítico como una competencia estratégica de aprendizaje de orden superior, caracterizada por ser intencional, activa, autorregulada, individual, sistemática, disciplinada, movida por razones, reflexiva, flexible, contextualizada, multifacética y multicriterial, cuyo objetivo es la interpretación, la evaluación, el análisis, la inferencia, la deducción y la revisión de la información para determinar qué hacer o creer en una situación concreta. Combina tanto habilidades y disposiciones como conocimientos. (p. 30).

Como podemos observar los diferentes autores coinciden en que el pensamiento crítico tiene que ver con *habilidades*, por ejemplo, al considerarlo un pensamiento razonado, pero también está muy relacionado con ciertas *disposiciones*, al considerarlo como una actitud o motivación hacia la acción. Así mismo, lo relacionan con la vida cotidiana, con la reflexión sobre la realidad a través de la experiencia y con la autonomía.

Para finalizar y brindar una aproximación al cuestionamiento principal de este apartado sobre *¿Qué es pensamiento crítico?*,

presentamos una definición de Mejía, J., Orduz, M. y Peralta, B. (2006,) la cual podría involucrar ideas de las dos corrientes de pensamiento crítico presentadas aquí y que ofrecemos al lector para su reflexión y crítica:

[...] la noción de una capacidad crítica está relacionada con no “tragar entero”, con ir más allá de los significados aparentes, y con darse cuenta de lo que hay detrás de las ideas, argumentos, teorías, ideologías y prácticas sociales de las cuales somos testigos cotidianamente. Y también, sobre todo, está relacionada con la autonomía de pensamiento: con la posibilidad de ser dueño responsable de las decisiones sobre qué creer y cómo actuar (p.1)

### **¿Cómo promover pensamiento crítico?**

Vemos con urgencia la necesidad de realizar otro tipo de intervenciones en los contextos educativos, los cuales requieren de propuestas articuladas y de una reorganización curricular hecha desde la voz del colectivo de maestros. De ahí que las comunidades de aprendizaje (en adelante CDA) pueden permitir que se den procesos de sensibilización hacia un cambio conceptual amplio para reevaluar la forma en la que se está orientando la enseñanza y el aprendizaje, en especial lo relacionado con el pensamiento crítico.

En las rutas curriculares que elaboremos en nuestras instituciones es indispensable iniciar con la reflexión que se da alrededor de la necesidad de orientar acciones que favorezcan la enseñanza del pensamiento crítico dentro y por fuera del aula de clase. Desde esta perspectiva, el lenguaje como facultad natural del ser humano, permite que “[...] interpretamos a los seres humanos como seres

lingüísticos” (Echeverría, 2003, p.20) y es así como se pueden transversalizar acciones desde y con el lenguaje.

De esta forma, se requiere que la escuela genere unos espacios adecuados y reflexivos para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico. Los docentes estamos ante la imperiosa tarea de aprender a ejecutar diferentes estrategias que incentiven a que los niños, niñas y jóvenes sean unos pensadores críticos, que puedan apreciar lo que leen, que revisen lo que les ofrece su entorno, que estimen el valor de las situaciones comunicativas que ofrecen los textos y su vida.

### **Enseñanza de pensamiento crítico**

No hay recetas o fórmulas mágicas, pero como actores activos de la educación tenemos el reto de vivir nosotros mismos ese tipo de pensamiento y qué mejor forma de iniciar por la búsqueda de estrategias y modelos de comprensión que nos ayuden en ello. Así, no solo implica incentivar y propender que nuestros estudiantes fijen su atención a su realidad con una mirada más atenta, cuestionadora, y ante todo, propositiva, sino también el hecho de reconocer que el pensamiento crítico ayuda a la generación de espacios escolares que reconocen el principio de “aprender a aprender”. Muñoz (2018) plantea que “consiste en un abanico de herramientas cognitivas y disposicionales (aptitudes y actitudes) que son la base del aprendizaje permanente y que todo ciudadano ha de utilizar para participar activa y eficazmente en la sociedad actual” (p.15).

Lo que reafirma que no solamente se necesita pensar en un cúmulo de conocimientos para aprender, sino qué hacer con ellos y ser capaces de emitir juicios sobre ellos. Así, el desarrollo de capacidades

de búsqueda, selección, organización e interpretación se convierten en una de las primeras tareas que debe planear el docente en sus propuestas curriculares. Halpern (1998) citado por Muñoz (2018) menciona unas habilidades y unas disposiciones del pensamiento crítico, entre ellas resalta:

- Habilidades de razonamiento verbal.
- Habilidades de análisis de argumentos.
- Habilidades de pensamiento como hipótesis probadas.
- Probabilidad y duda: porque pocos hechos en la vida pueden ser reconocidos con certeza y con el uso exclusivo de las probabilidades.
- Toma de decisiones y resolución de problemas.
- Buena voluntad para aumentar y persistir en las tareas complejas.
- Control de su actividad impulsiva utilizando planes.
- Flexibilidad o mente abierta.
- Buena voluntad para abandonar las estrategias no productivas en un intento de autocorregirse.
- Conocimiento de las realidades sociales que necesiten ser superadas (p.31).

Por eso, las técnicas de aprendizaje que nos plantea Muñoz (2018) nos ayudan a que muchas de estas habilidades y disposiciones se puedan desarrollar con nuestros estudiantes; entre estas se menciona:

1. Las partes y el todo: una habilidad que le ayuda a discernir, determinar, seleccionar y clasificar. En este punto es importante revisar el nivel de correlación discursivo que se da entre las macros y microestructuras textuales, las cuales pueden ser abordadas con preguntas que ayuden a determinar generalidades, niveles de jerarquización, las funciones y las

correspondencias de lo que se ofrece o no en el texto. Ante esto, se recomienda verificar la veracidad de las fuentes y evitar que las apariencias permitan realizar un cotejo más objetivo.

2. **Compara y contrasta:** se da en relación de ofrecer mayores niveles de comprensión. Se pueden usar estrategias metacognitivas u organizadores gráficos para visualizar estos procesos con mayor facilidad. La finalidad de este ejercicio es generar categorías intelectuales que contribuyan a generar habilidades superiores de pensamiento.
3. **Discusión socrática:** tomando el diálogo como la base fundamental para generar interacción social, el lenguaje se convierte aquí en el recurso decisivo en las habilidades de aprender a hablar y escuchar, reconociendo en el interlocutor a un sujeto capaz de construir su propio conocimiento con base en los errores y evidencias descubiertos por sí mismo cuando es orientado bajo preguntas pertinentes.
4. **Detección de información sesgada:** con el propósito de determinar la veracidad de la información, de tal manera que ayude a evaluar la calidad del mensaje. Esta es una estrategia fundamental para formar ciudadanos con mayor capacidad de criterio y análisis, en el marco de una época saturada por canales informativos que distorsionan la opinión pública en relación con el factor de *lenguaje de los estándares curriculares* que enuncia el MEN en una ética de la comunicación.

Algunos modelos de comprensión que pueden ayudar en el propósito de llevar al estudiante a ejercicios de indagación desde los textos, por ejemplo, es el propuesto por Teun Van Dijk (1992) desde el concepto de texto con unas estructuras más ricas y flexibles para la interacción con el lector. Así, se empiezan a crear asociaciones desde el contexto propio, los referentes del estudiante y la comprensión

que se realiza. Por ello, la pertinencia de los aportes de Walter Kintsch (1993) (citado por Camargo, Z. y otros, 2009) desde el modelo constructivo-integrativo para la comprensión en la articulación de todos los referentes que el MEN desde la política pública en lenguaje ha instaurado y que es muestra pertinente para el desarrollo de pensamiento crítico.

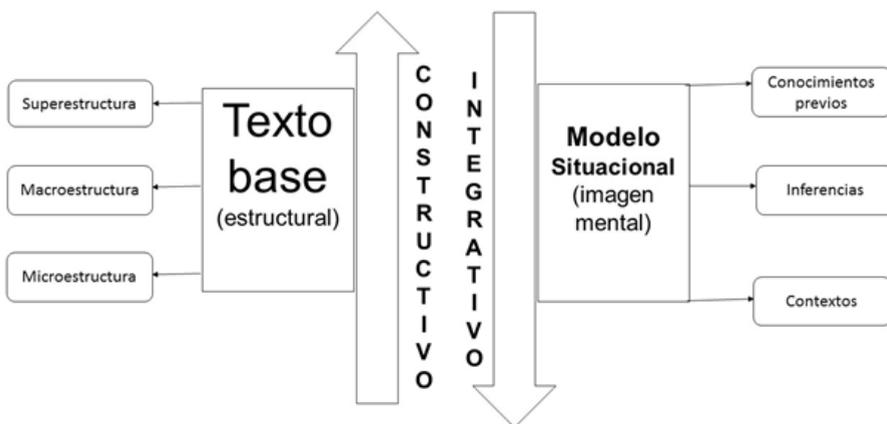
Comprender para un estudiante implica acercarse a diferentes tipologías textuales, colocar en juego las habilidades del lector para extraer información, recuperar microestructuras y reescribir macroestructuras. Desde la práctica de aula estas habilidades se conjugan en el acercamiento que los estudiantes tienen con los textos. Sin embargo, es preciso que se reconozcan otros planteamientos, entre ellos, los propuestos por Zaira Camargo y otros (2009), quienes retoman a W. Kintsch y T. Van Dijk para mostrar el cómo la “comprensión lectora implica la construcción de un esquema mental, un modelo inferencial o situacional que dé cuenta del significado global del texto” (Camargo y otros, 2009, p. 145) y todo ello va en concordancia con lo propuesto por el MEN (1998) con relación a la construcción del significado que deben hacer los estudiantes en Colombia.

Es por eso por lo que el modelo constructivo-integrativo propuesto por W. Kintsch y T. Van Dijk (1978) ayuda a que los estudiantes tengan contacto con el texto desde otra mirada, donde la lectura se convierte en “uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Camargo y otros, 2009, p. 146) y logra que se tenga un dominio del lenguaje, desde la adquisición y comprensión de este. La comprensión ayuda a situar a los estudiantes en los textos, en un trabajo cooperativo, de construcción del lector y generador de nuevas ideas, es decir, generación de conocimientos nuevos desde

el ejercicio de lectura. Para la comprensión se llega a través de la escritura; esta última se convierte en una herramienta para alcanzar ese nivel anhelado, pero además de ello para emitir juicios que se coloquen en diálogo con otras posturas.

Es importante reconocer la comprensión lectora como un conjunto de habilidades específicas y los diferentes modelos de procesamiento ascendente (*bottom up*) el cual empieza al mirar el texto en su totalidad; los autores Teun Van Dijk y Walter Kintsch crean este modelo constructivo-integrativo que “implanta un proceso fundamentalmente secuenciado, que permite la identificación de los procesos, las metas, las tareas, etc.” (Camargo y otros, 2009, pp.157-158) donde manifiestan que el lector debe construir la macroestructura, la microestructura y la superestructura para alcanzar la idea global del texto y también integrar sus conocimientos previos, desde sus contextos y su cultura. (Ver Figura 7. Modelo construcción-integración Walter Kintsch y T. Van Dijk.

**Figura 7.** Modelo construcción-integración Walter Kintsch y T. Van Dijk



Fuente: Tomado de Camargo et al (2009).

De esta forma, “En el modelo constructivo-integrativo se consideran, fundamentalmente, dos niveles de comprensión: el texto base y el modelo situacional. El texto base reúne aquellos elementos y relaciones que se derivan de forma directa del mismo y el modelo situacional se construye a partir del texto y del conocimiento del lector” (Camargo et al, 2009, p.160). Este permite presentarle a los estudiantes un texto base para que ellos recreen con su imaginación todo lo que puedan inferir de él, le permite además poco a poco, adecuar la macro y microestructura en los textos, crear proposiciones, hasta llegar a las ideas principales orientadas. El docente, a su vez, debe ser muy lúdico para permitirle al estudiante involucrarse con el texto en un ejercicio de comprensión y convertirse casi en el personaje principal, aportando ideas para nuevos inicios o finales y así, dar nuevos anclajes al modelo situacional del estudiante.

En cuanto a cómo opera el modelo hay una característica importante, denominada la relevancia contextual, que “muestra el énfasis que el lector atribuye a determinados contenidos en un texto en función de su atención, interés y conocimientos” (Camargo et al, 2009, p. 160 - 161). Los estudiantes tienden siempre a tomar como referente lo que es significativo para ellos en su etapa inicial de la lectura comprensiva y así poderlo tener en cuenta en el momento en que se le exija de acuerdo con el proceso que se aplica, podemos hablar del momento de profundizar en el análisis del texto para poder contextualizarlo y comprenderlo dándole así aplicabilidad a su propio conocimiento. “En efecto, construir e integrar se vuelven los verbos aliados del proceso de comprensión de los estudiantes y determinan una característica esencial del proceso de comprensión: la naturaleza interactiva del procesamiento entre el texto que va a ser comprendido y los conocimientos o experiencias personales del lector” (Camargo et al, 2009, p. 166).

En el modelo constructivo-integrativo los autores consideraban “el texto base como una simple traducción de frases a proposiciones” ahora en el modelo construcción e integración de Kintsch “el texto base se concibe como una estructura mucho más rica y flexible que contiene no solo las proposiciones derivadas del texto sino otras que activan la red de conocimientos del lector en interacción con su cultura” (Camargo et al, 2009, p.). Por ello, cuando los estudiantes avanzan en la comprensión lectora y se les presenta un texto base, ellos de manera fluida expresan sus propias inferencias, asocian de acuerdo con los saberes que poseen, esos que construyen en su medio y resignifican por fuera de la escuela. De esa forma, desde su iniciación lectora hasta el momento en que ya puede analizar para extraer ideas y palabras claves le llevan de manera significativa a comprender el texto base orientado o propuesto en cualquier entorno. El modelo constructivo integrativo permite a los docentes crear “un esquema mental del texto-base que contiene el significado y la estructura del texto como un entramado de proposiciones que da al lector la capacidad de recordarlo o resumirlo” (Camargo et al, 2009, p.167). Esto les permite a los estudiantes desarrollar las competencias de lenguaje, lo que implica, ser capaz de analizar, interpretar y comprender todo lo que le presenta su entorno en cuanto a la lectura comprensiva se trate.

Es desde este elemento que las siete competencias de lenguaje expuestas en los Lineamientos Curriculares del MEN (1998) se conjugan con este modelo en forma perfecta. Incluso, ayudan a responder a diferentes situaciones comunicativas para que los estudiantes aprendan a partir de los textos que leen, que empiezan a configurar el lenguaje, el dominio de la lengua, su reconocimiento e interpretación y de esta forma se logra trascender los niveles interpretativos y así lograr emitir juicios y pensamientos propios.

La pertinencia del modelo y el favorecimiento de los aprendizajes radica en la forma cómo comprenden, es decir desde una situación social de aprendizaje. En palabras de Camargo et al (2009) el modelo constructivo-interactivo implanta un proceso secuenciado, que permite evidenciar los procesos, metas y tareas por parte de los estudiantes desde diferentes niveles de apropiación y que esto ayuda de una u otra forma a respetar los ritmos de aprendizaje, las necesidades contextuales y las opiniones sobre los textos (Ver Figura 8 Esquema de Comprensión)

**Figura 8.** Esquema de Comprensión



Fuente: Elaborado por Deisy Liliana Cuartas Montero como adaptación al Modelo construcción-integración de Walter Kintsch y T. Van Dijk (Camargo et al. 2009)

## **Invitación para continuar**

Para finalizar este texto, extendemos una invitación para reflexionar sobre la importancia a nivel social de emprender caminos hacia el desarrollo de pensamiento crítico en nuestras aulas y así abonar al cumplimiento de la promesa de una educación para la democracia. Aquella promesa que implica indagar, leer el mundo como sujetos discursivos y actores políticos desde la duda, para seguir revisando todo aquello que el contexto escolar tiene, sus concepciones de mundo y la forma cómo configuramos los procesos de lectura y escritura para la vida.

## **Referencias bibliográficas**

- Barreiro, J. (2007). Educación y Concienciación. En P. Freire, *La Educación como Práctica de la Libertad*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Boisvert, J. (2004). *La Formación del Pensamiento Crítico: teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Editorial Universidad del Quindío.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento Crítico: Técnicas para su Desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cassany, D. (2013). *Tras las Líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- De Zubiría, J. (2016). ¿Democracia sin lectura crítica? Magisterio.com.co <https://www.magisterio.com.co/articulo/democracia-sin-lectura-critica>
- Dewey, John. (1923). Los Propósitos sociales en la educación. En D. Pineda (Trad.), *John Dewey Selección de Textos* (pp. 76-91). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la Esperanza*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007a). *La Educación como Práctica de la Libertad*. México, D.F.: Siglo XXI
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI
- ICFES (2020). Informe Nacional de Resultados para Colombia – PISA 2018. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- Mejía, A. (2002). *A Critical Systemic Framework for Studying Knowledge Imposition in Pedagogy* (Tesis Doctoral) <http://www.prof.uniandes.edu.co/~jmejia/PDF/Thesis.pdf>
- Mejía, A. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula?: una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación* (España); Vol 39, No 6 Especial.
- Mejía, A. (2020). Paulo Freire, las Pedagogías Post-Críticas y el Dilema Pedagógico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Muñoz, A. (2018). *Enseñar a Pensar: cómo favorecer el pensamiento crítico en el aula*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Nussbaum, M. (2014). *Sin Fines de Lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

# APORTE TEÓRICO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE CUENTOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN COLOMBIA

THEORETICAL CONTRIBUTION FOR THE IMPLEMENTATION OF STORIES IN THE  
TEACHING OF MATHEMATICS IN COLOMBIA

**Kely Estefanía Guaquez Domínguez**

Maestría en Educación

Universidad Santiago de Cali

✉ [kely.guaquez00@usc.edu.co](mailto:kely.guaquez00@usc.edu.co)

© <https://orcid.org/0000-0003-2734-6557>

## **Cita este capítulo:**

Guaquez Domínguez, K. E. (2021). Aporte teórico para la implementación de cuentos en la enseñanza de las matemáticas en Colombia . En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp.193-223). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# APORTE TEÓRICO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE CUENTOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN COLOMBIA

Kely Estefanía Guaquez Domínguez

© <https://orcid.org/0000-0003-2734-6557>

## Resumen

La siguiente monografía consiste en una revisión sistemática y crítica de la literatura existente acerca de la implementación del cuento como estrategia de enseñanza en el aprendizaje de las matemáticas en Colombia. Por lo tanto, el propósito de este análisis es rescatar los principales avances desarrollados en los trabajos de investigación, al tiempo que se contribuye con la construcción de un referente teórico que ayude a ampliar dichos resultados. Para este, se tienen en cuenta las etapas de la investigación documental planteadas por Rizo (2015) que consisten en planear, recolectar seleccionar, analizar e interpretar la información y finalmente presentar el trabajo, a partir de una reflexión de los documentos seleccionados. Cabe aclarar que la búsqueda se realiza en bases de datos de revistas especializadas de educación y repositorios de diferentes universidades de Colombia, en la cual se tienen en cuenta como documentos de análisis, tesis y artículos científicos, los cuales serán analizados a partir de un marco referencial.

**Palabras claves:** cuentos; matemáticas; estrategias de enseñanza.

## **Theoretical contribution for the implementation of stories in the teaching of mathematics in Colombia**

### **Abstract**

The following monograph consist in a systematic critical revision of the existent literature about the implementation of tales as a teaching strategy for mathematical content in Colombia. The purpose of this paper is to analyze mayor advances developed in previous investigation works, as well as contribute with the construction of a theory referent that helps to expand the results of the investigations previously mention. As part of the development of this work i will take in consideration the stages of documentary research proposed by Rizo (2015) these stages consist in planning, recollect, select, analyze, and interpret the information and finally present the investigation point of view of the selected documents. It is necessary to clarify that the main sources will be taken from databases, specialized articles about education and repositories from different universities in Colombia, the documents that will be considered for revision are mainly analysis papers, thesis and scientific articles, these documents will be reviewed from a referential frame.

**Keywords:** tales, math, teaching strategies.

### **Introducción**

El aprendizaje de las matemáticas, en algunas ocasiones puede resultar difícil debido al nivel de abstracción que presentan los conceptos. Esta problemática se acrecienta cuando los alumnos encuentran el contenido del área desprovisto de un contexto que

les permita empatizar con este. Se pueden hacer algunas salvedades en este punto, pues a veces se provee al estudiante con cierta información para que posteriormente este, al estudiar los datos que se le presentan, pueda llegar a la solución del problema empleando las operaciones matemáticas pertinentes. No obstante, durante la elaboración de este tipo de actividades por lo general se incurre en el error de dotar al mismo de un contexto poco significativo, o que en su defecto resulta igual de inaccesible como lo sería un ejercicio desprovisto de contexto.

Algunos autores como Austin, (1998), citado en Urrego, (2018), plantea que la literatura infantil ofrece oportunidades para crear significados y conexiones entre las matemáticas y sus vidas. Los cuentos pueden rellenar el vacío a la pregunta: ¿para qué voy a usar esto en mi vida? Además, otros autores se han esforzado por señalar que los cuentos como recurso aplicado dentro de una estrategia de enseñanza, permiten dar un sentido significativo a las matemáticas desde la parte afectiva y cognitiva. Por tanto, no es necesario quedarse en esas prácticas educativas descontextualizadas basadas en la ejecución de algoritmos, las cuales desmotiva a los estudiantes.

En Colombia este tipo de estrategia de enseñanza ha sido poco explorada de manera constante por los docentes. Con respecto a esto, se considera que algunos de los factores que pueden estar incidiendo, es que la educación pública a nivel curricular se ha venido desarrollando de manera individual, lo que puede provocar que haya poco diálogo entre las matemáticas y otras áreas del conocimiento. Lo anterior, puesto que, al revisar el documento de los estándares básicos de competencias provistos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se observa que no hay una propuesta detallada acerca de cómo los docentes pueden llevar a cabo este proceso de inter-

disciplinaria. Pese a esto, se puede observar que se referencia al contexto como un elemento clave para lograr procesos de interconexión, el cual puede surgir del mundo cotidiano, de otras ciencias y de las mismas matemáticas (MEN, 2016).

Un segundo factor que puede incidir es que existen algunos docentes que desconocen el valor de los textos narrativos como estrategia motivacional y de aprendizaje para la enseñanza de las matemáticas. Al respecto Atencia & Caicedo (2020) expresan “no es muy común escuchar a los docentes realizar lecturas de cuentos que contengan temas relacionados con las matemáticas, donde intervengan números y figuras geométricas, entre otros” (p.1).

Un tercer factor que puede estar ocurriendo a nivel nacional, es que en el campo investigativo se analiza que algunos trabajos carecen de una fundamentación teórica sólida que sustente este tipo acciones didácticas con respecto al uso de cuentos. Al realizar la revisión de algunos trabajos de investigación relacionados con esta temática se encontró que, aunque se ha incluido este tipo de textos en la exploración de propuestas de intervención, no se ha hecho énfasis en compilar los resultados que ha generado dicho tipo de estrategia. En esta medida es importante resaltar que las prácticas educativas producen mejores resultados cuando existe relación entre la práctica y la teoría.

Siguiendo con lo observado en los trabajos de investigación es notorio que cada uno tiene una particularidad con respecto a los aportes que este tipo de estrategia produce en el aprendizaje de las matemáticas. Por tanto, se consideró importante sintetizar y analizar con una mirada crítica los aportes que han generado la implementación de cuentos dentro de las estrategias de enseñanza desde la formulación

de un marco referencial estructurado que permita examinar dichos trabajos. Cabe aclarar que es importante tener una clarificación de los avances que se han logrado para que en un futuro, docentes investigadores tengan herramientas teóricas y didácticas que puedan ser puestas en práctica en las aulas escolares.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo se dividió en dos fases que se enuncian a continuación.

En la primera, se realizó la construcción de un referente teórico, a partir una tabla de reflexión epistemológica que ayudó a mediar el proceso de lectura y síntesis. Así pues, se enmarcan algunos aspectos importantes en el desarrollo de una estrategia de enseñanza de las matemáticas basada en el uso de cuentos, en el cual se destacan los aportes de Marín (1998, 2007, 2013) y Blanco & Blanco (2009).

En la segunda fase se hizo la revisión de algunos trabajos de investigación, los cuales han implementado el uso de cuentos en la enseñanza de las matemáticas en preescolar y educación básica primaria, teniendo en cuenta el contexto colombiano durante el periodo 2012-2020, debido a que a partir del 2012 hay un cambio en las políticas educativas de Colombia, pues desde el programa Todos a aprender se empiezan a utilizar los cuentos en matemáticas. Para este proceso se utilizaron dos tablas de análisis, una de ellas permitió analizar información general de los trabajos de investigación y la otra reconocer cómo se desarrollaron los procesos de lectura y escritura de cuentos.

## **Desarrollo**

El desarrollo de este trabajo, como se ha dicho anteriormente, está fundamentado en la implementación del cuento. Para tal propósito se han considerado los siguientes apartados: importancia para la enseñanza de las matemáticas, características de este tipo de texto, etapas en las que se puede trabajar, estrategias de enseñanza para su uso en el aprendizaje de las matemáticas y la presentación de experiencias en el contexto colombiano.

### **La importancia del uso de cuentos para la enseñanza de las matemáticas**

Los cuentos como recurso didáctico, permiten mejorar las estrategias de enseñanza de las matemáticas debido a los beneficios que este aporta. Si bien, se sabe que el cuento tiene ventajas con respecto al desarrollo del ser, en cuanto a que provoca respuestas afectivas en el lector, también las tiene cuando es utilizado para promover el aprendizaje en el aula de clase. A continuación, se presentan algunos de los aspectos positivos que se pueden destacar.

Marín A. (2016) expresa que la utilización de cuentos en el aula ayuda a motivar el aprendizaje y generar una actitud positiva frente a las matemáticas, tanto que Marín M. (2007) menciona que un cuento enseña, aunque la persona no quiera aprender; pues según Bettelheim, (1999, citado en Marín, 2007) estos “aportan mensajes al consciente, preconsciente e inconsciente” (p.12). Así mismo las profesoras Schiller & Peterson, (1999, citadas en Marín, 2007) manifiestan que los cuentos permiten contextualizar y aprender diferentes conceptos matemáticos. Más aún, Marín A. (2016) enuncia

que los cuentos permiten mediar la comprensión de conceptos y años más tarde Marín M. (2007) expone que facilitan la asimilación de estos. Esta vez, la autora considera los cuentos como alimento intelectual que fomentan la capacidad de abstracción, entendimiento, razonamiento, intuición, imaginación, creatividad, observación, curiosidad y ayudan a tener una memoria comprensiva. También reafirma algunas de las ventajas ya mencionadas anteriormente acerca de que los cuentos permiten presentar aspectos en contexto y hacer conexiones matemáticas, pero a esto le agrega que también ayudan a desarrollar competencias, específicamente las que mencionó Marín (2016), lingüísticas y matemáticas.

Blanco & Blanco (2009) confirman que los cuentos permiten motivar y trabajar los conceptos matemáticos con sentido, es decir relacionarlos con situaciones reales. Pero, también expresan que estos ayudan a repasar los contenidos, permiten evaluar la comprensión y la asimilación por parte de los alumnos, a partir de la detección de errores conceptuales en los alumnos al momento de escribir cuentos.

Por otro lado, Egan, (1994) citado en Marín (2016) plantea que el cuento es un medio comunicativo que facilita la comunicación entre docente y estudiante. Incluso Marín M. (2007) expresa que estos potencian la competencia comunicativa lingüística. Con respecto a este aspecto cabe aclarar que la comunicación es uno de los procesos que los lineamientos curriculares de Colombia consideran importante desarrollar en los grados transición y primaria.

Algunos autores como Egan, (1994 citado en Marín, 2016), Blanco & Blanco (2009) y Marín, (2007) coinciden en que el cuento ayuda a establecer un diálogo entre las áreas de matemática y lenguaje. De

esta manera se fortalecen los procesos interdisciplinarios, pues el uso de cuentos promueve procesos de lectura y escritura, al tiempo que aporta en el aprendizaje de conceptos, habilidades o procesos matemáticos.

Así pues, se puede decir que el cuento es un recurso didáctico importante en el proceso de enseñanza de las matemáticas que facilita la comunicación, lo cual motiva a los estudiantes a querer aprender la asignatura, debido a que permite al maestro presentar los conceptos desde un contexto que sea significativo para ellos. Esto genera que haya una mejor comprensión y asimilación de lo que se está aprendiendo, o de lo que se ha estudiado con anterioridad y posiblemente se ha olvidado. Así mismo, permiten evaluar dichos aprendizajes, y fortalecer procesos interdisciplinarios entre las áreas de matemática y lenguaje.

### **Características y tipos de los cuentos a utilizar en la enseñanza de las matemáticas**

Existen diferentes textos que se diferencian por la estructura que estos poseen, en relación con la intención comunicativa. Dependiendo del tipo de texto, este puede tener la finalidad de recrear, narrar, transmitir una idea, un conocimiento, una cultura, una historia o una tradición, etc. En la escuela los docentes pueden elegir el texto a utilizar dependiendo del propósito que se plantee. En este apartado se presentan las características y tipo de cuentos que se pueden emplear para la enseñanza de las matemáticas.

## Características

Sintetizando a Marín (1999, 2016) los cuentos clásicos son unidades narrativas que:

- Tienen una estructura secuencial-lineal (inicio, nudo y desenlace)
- Tienen un comienzo que sitúa al lector en las coordenadas espacio temporales (“Érase una vez, hace mucho tiempo, en un lejano lugar...”)
- Presenta el desarrollo de un conflicto el cual debe irse resolviendo en el transcurso de la narración.
- Tienen un desenlace que generalmente es feliz y se cierra con palabras mágicas, como colorín colorado, este cuento se ha acabado.
- Los personajes se ven inmersos en un conflicto (peripecia)
- En la trama aparecen unos valores inmersos
- Utilizan la técnica de los pares opuestos: conflicto entre el bien y el mal, el valor y la cobardía, el miedo y la seguridad, etc.
- No deben tener detalles que entorpezcan la comprensión y desenlace.
- Tienen un ritmo sencillo, fácil de recordar en la memoria
- Suscitan respuestas afectivas en el lector
- Por otro lado, Blanco & Blanco (2009) en su trabajo presenta unos elementos que se consideran básicos en la narrativa de un cuento; cabe aclarar que estos fueron planteados por el departamento de Lengua Castellana y Literatura, como proceso interdisciplinar entre las áreas de matemática y lenguaje. A continuación, se muestra dicha información, la cual fue extraída de un esquema. Acerca del cuento:
- Lo compone un conjunto de hechos que le ocurre a unos personajes y se dividen en: planteamiento, nudo y desenlace
- Se ubica en un lugar y tiempo específico. Estos pueden ser reales o imaginarios y se pueden localizar en un tiempo determinado, pasado, presente o futuro.

- Posee unos personajes: Estos pueden ser reales o imaginarios, los personajes principales son los más importantes y los secundarios ayudan a los protagonistas.
- Tiene un narrador que puede ser de tres tipos:
- Omnisciente: En tercera persona y lo sabe todo sobre los personajes y la acción
- Testigo: Participa en la acción, pero no es protagonista
- Autobiográfico: Cuenta una historia que le sucede a sí mismo.

### **Tipo de cuentos**

Según Saá Rojo, (2002) citado en Marín, (2007) especifica que casi todos sirven para enseñar matemáticas pues en la mayoría hay conceptos inmersos. Lo que este autor expresa es que lo importante es hacer la lectura con ojos matemáticos porque nos permite elegir qué tipo de cuento dependiendo del objetivo de aprendizaje. De la revisión de la literatura base de este trabajo se encontró que para la enseñanza de las matemáticas se pueden utilizar diferentes tipos de cuentos, entre ellos:

- Clásicos, permiten utilizar el contexto original para diseñar situaciones matemáticas (Marín, 2016) y Blanco & Blanco, 2009).
- Cuentos donde los personajes son conceptos matemáticos (Blanco & Blanco, 2009).
- Cuentos que en su narración presentan un problema matemático por resolver (Blanco & Blanco, 2009).
- Cuentos con abundantes ilustraciones (Marín, 2007).
- Cuentos inventados por maestros (Marín, 2016).

## **Estrategias de enseñanza para el uso de cuentos para el aprendizaje de las matemáticas**

Existen algunos aspectos importantes al momento de implementar una estrategia de enseñanza de las matemáticas basada en cuentos. Al respecto, Marín (2016) considera pensar en la elección del cuento y la forma de llevarlo al aula (papel, cinta de audio o cinta de vídeo). Para la autora los soportes más adecuados son: la narración directa y la cinta de audio. No aconseja la cinta de vídeo porque limita la imaginación, la representación mental y la creatividad.

Más adelante Marín (2007) dentro de su metodología de trabajo propone:

- Diálogo entre el narrador y oyente
- Desarrollo de trabajo en equipo

Por otra parte, Blanco & Blanco (2009) propone unas actividades que afianzan los procesos de escritura de cuentos para la enseñanza de las matemáticas, las cuales se sintetizan a continuación:

- Lectura
- Ilustración de lo que se comprendió.
- Taller de técnicas para crear microcuentos
- Creación de material didáctico asociado a la narrativa
- Análisis del contenido de los cuentos como proceso evaluativo.

De esta misma manera, Marín (2013) propone unas guías didácticas que pueden ser utilizadas para la enseñanza de las matemáticas; estas contienen: indicadores de la competencia, objetivos didácticos del cuento y actitudes que fomentan, componentes de la competencia, estrategias didácticas a utilizar, en las que se incluye materiales,

desarrollo de la clase y actividades sugeridas. Además, con el propósito de facilitar la elección del cuento, en su libro señala la edad a la que se dirige, la categoría en la que se centra, el contenido principal y otros contenidos asociados. Como metodología de trabajo aconseja lo siguiente:

- Una primera lectura, en la cual se resuelven preguntas sugeridas por el docente o provocadas en los estudiantes. Estas preguntas no deben desviarse del objetivo principal de aprendizaje.
- Una segunda narración del cuento, apoyada en material manipulable que permita a los aprendices abstraer a partir de lo tangible los conceptos recogidos.

### **Algunas experiencias con el uso de cuentos en la enseñanza de las matemáticas en Colombia**

A continuación, se presentan algunas experiencias desarrolladas en Colombia sobre lectura de cuentos para la enseñanza de las matemáticas a nivel de primaria, con sus respectivos resultados y aporte crítico. Pineda (2015) propuso una estrategia didáctica para mejorar los procesos de comprensión y aplicación del algoritmo de la división mediada por tics en grado quinto, que se desarrolló a partir de cinco actividades. La que corresponde a la utilización de cuentos en la enseñanza de las matemáticas consistió en leer el cuento el “Soldadito de plomo” en parejas, por párrafo. Después, la profesora intervino con preguntas para mediar la comprensión y les planteó resolver un enigma propuesto por el personaje principal. Para ello debían representar la posible solución que darían. Enseguida se les pidió debatir sobre la importancia de las matemáticas para la vida y reflexionar acerca de las diferentes formas de resolver un problema. Luego, diseñaron en origami el sombrero del soldadito de plomo,

el cual fue utilizado para escribir acerca de lo aprendido y utilizado como decoración del salón. Finalmente hicieron un taller donde aplicaron divisiones, como proceso evaluativo.

Como resultado de la propuesta de intervención, se obtuvo que los objetivos trazados se cumplieron según lo planeado. Los estudiantes participaron con espontaneidad y dieron aportes importantes sobre la interpretación que hicieron al cuento, lograron resolver el acertijo matemático inmerso en la narrativa, les agradó mucho la actividad de origami y el hecho de decorar la pared. Se notó desagrado en el momento de resolver un taller, pero la actitud cambió cuando se dieron cuenta que el ejercicio consistía en colorear y descubrir una imagen.

De lo anterior se puede analizar que, el enfoque de este trabajo no es estudiar el impacto que generan los cuentos matemáticos, sino propiciar un ambiente de aprendizaje mediado por las TICS. Esta actividad como elemento motivador e introductorio generó un gran impacto, pues hubo un gran acercamiento a la comprensión del algoritmo de la división por medio de un contexto que implicó un reto para los estudiantes. Se considera que las actividades desarrolladas desde el uso de las TICS, también se pueden realizar desde otros recursos digitales que ayuden a contextualizar el concepto y no se centren solamente en la ejecución del algoritmo. A manera de evaluación también se sugiere seguir utilizando ejercicios contextualizados, para así darle una continuación a las actividades. Cabe aclarar que en este trabajo no hay fundamentación teórica con respecto a los cuentos.

Marín (2016) propuso un proyecto de aula que fortaleció la comprensión del esquema multiplicativo en grado segundo. El

tema de interés fue elegido por los estudiantes, el cual se denominó “Triqui Triqui Halloween, quiero mucho conocimiento para mí”. Este trabajo es desarrollado mediante seis actividades, las cuales giran en torno a la misma temática. Una de ellas, está relacionada con la utilización de cuentos en la enseñanza de las matemáticas. Esta inicia con la activación de saberes previos, teniendo como referente el título del cuento “El fantasma travieso”. Luego, en grupos realizan la lectura y con ayuda de la profesora hacen recuento oral de lo leído. Después les entregan una guía que contiene varios problemas a resolver, y socializar las respuestas. Como resultado de la aplicación de esta propuesta de intervención, puede decirse que se cumplió con los objetivos planteados acerca de fortalecer la comprensión del esquema multiplicativo, teniendo en cuenta el contexto narrativo.

A partir de la anterior experiencia se puede analizar la importancia de considerar los intereses particulares de los estudiantes, debido a que estos generan motivación por aprender. En este aspecto se destaca cómo el cuento permite alcanzar esas expectativas, al tiempo que provee procesos y conceptos matemáticos. Este tipo de texto es muy significativo porque permite asociar la narrativa al planteamiento de problemas, los cuales estarán relacionados a una historia, que es de agrado e interés para los niños.

Rueda (2018) propone como estrategia pedagógica para el mejoramiento de habilidades matemáticas la implementación de varios recursos didácticos en quinto grado. Entre ellos, destaca el uso de cuentos como una herramienta que aporta a la enseñanza y el aprendizaje de esta. Para el desarrollo de la actividad se solicitó leer en grupos varios cuentos matemáticos, que tienen en su narración un problema inmerso. La docente enfatizó en que la lectura se hiciera con una adecuada entonación y los guió para que hubiera buena

comprensión. Luego, debían proponer una solución al problema y socializarla. Los textos utilizados fueron: los panes regleta, las torres de unidades, el entrenamiento de la escalera y el muro de la discordia. Como resultado de esta propuesta de intervención, se obtuvo que los estudiantes fortalecieron las habilidades matemáticas y de comprensión lectora, lo que reflejó un cambio en los niveles de desempeño.

A partir de lo anterior, se puede analizar que, aunque los recursos didácticos son importantes en el proceso de enseñanza de las matemáticas, la utilización de estos requiere de una mediación por parte del docente que responda a un propósito de aprendizaje. Teniendo en cuenta, que los cuentos utilizados en esta investigación aluden al concepto de unidad y decena, se considera importante ampliar la actividad haciendo uso de material didáctico que les permita expandir el conocimiento, como por ejemplo las Regletas de Cuisenaire. Se recomienda explicitar los resultados que produce cada recurso. De esta manera se podría hacer una mejor visualización de las fortalezas y aspectos a mejorar.

Urrego (2018) propone el cuento como mediación didáctica e interdisciplinar para la comprensión matemática de conceptos asociados a la direccionalidad, posición de un número, comparación de cantidad y otros temas de otras asignaturas, en el grado primero.

El trabajo se desarrolla de la siguiente manera: una primera fase que incluye la realización de una prueba diagnóstica, a partir de la lectura del cuento “Los siete cabritos y el lobo” en la cual, el estudiante aplica sus conocimientos previos en relación con las competencias matemáticas, lingüísticas y científicas.

En la segunda fase, se realiza la aplicación de una de una secuencia didáctica, basada en el cuento “Ricitos de Oro y los tres ositos”. Esta incluye un momento de exploración, en el cual se desarrollan las siguientes actividades: activación de conocimientos previos a partir de preguntas relacionadas con la carátula, proyección de un documental relacionado a los personajes, reconocimiento del autor y propósito de lectura, invención de la escritura de un cuento a partir de lo observado en la portada. En un segundo momento, de estructuración, se dedica tiempo para leer y representar algunas escenas con plastilina. Se hacen preguntas verbales, sobre quiénes eran los personajes y que les sucede. Luego se explican los temas matemáticos teniendo en cuenta la narración y se aplican unas fichas de trabajo. En un tercer momento de transferencia, se incluyen las actividades que se relacionan con las otras áreas del conocimiento. Finalmente se hicieron dos pruebas de análisis utilizando como mediador los cuentos “Devuelve los piojos” y “Si no fuera un cuento” para analizar si hubo un proceso de cambio en los aprendizajes.

A partir de la aplicación de esta propuesta de intervención, se logró concluir que el cuento es un mediador didáctico que mejora la comprensión de la matemática, el lenguaje y demás ciencias. Específicamente se pudo observar que los estudiantes lograron reconocer los elementos del cuento, en este caso los personajes, el tiempo y el lugar, y asimilar los conocimientos matemáticos propuestos. En cuanto a los conocimientos científicos adquiridos se puede observar que estos no han sido alcanzados en su totalidad, pero hay un avance significativo.

A diferencia de las otras propuestas de intervención, de esta se resalta que en todas las fases de la investigación se utilizó el cuento como un recurso didáctico (pruebas diagnósticas, desarrollo de la secuencia

didáctica y prueba final). Con respecto a la escritura del cuento desarrollado en casa, se sugiere hacer un seguimiento minucioso de estas prácticas, pues en el trabajo no se evidencia cómo se realizó el proceso y la retroalimentación de los escritos. Es importante destacar que en el documento aparece un corpus de textos narrativos que está debidamente clasificado para ser utilizado de manera integrada.

En el contexto colombiano, en educación primaria también hay experiencias asociadas a procesos de escritura de cuentos matemáticos, los cuales se mencionan a continuación con sus respectivos resultados y aporte crítico.

Rave (2015) plantea una actividad denominada “Intercambio al cambio”. Esta consistió en que la profesora sin consentimiento de los estudiantes hizo un cambio a la decoración del aula, la cual inicialmente había sido decorada por ellos. Luego pidió redactar un cuento matemático. Para ello, explicó las partes de este tipo de texto, se narró una historia y dio un ejemplo del ejercicio que debían realizar. Al principio los niños estaban insatisfechos porque se modificó la decoración del aula. Pero al desarrollar la actividad por un tiempo, su estado de ánimo cambió, estuvieron más tranquilos y concentrados. La escritura del cuento en el aula no se terminó y tampoco fue retomada en posteriores secciones. De esta actividad se concluyó que la adecuación del ambiente permite que haya más concentración y motivación, al momento de escribir.

En el trabajo no se especifica el concepto matemático que estudiaron los niños, ni se muestra cuáles fueron los resultados frente algún conocimiento esperado, por lo que se considera dar pautas más específicas sobre la redacción de cuentos y hacer un seguimiento a las actividades que se desarrollen. Un aspecto importante para

rescatar es el beneficio que aporta a nivel motivacional generar un ambiente de aprendizaje cercano a los estudiantes, sobre todo en un proceso de escritura que requiere bastante dedicación y tiempo.

Rodríguez & Guzmán (2016) proponen implementar diferentes estrategias pedagógicas para el mejoramiento del pensamiento lógico en el grado primero, por lo cual se desarrollan nueve actividades. La que corresponde al tema de esta investigación –el cuento específicamente–, consistió en escribir un cuento matemático con las siguientes pautas: utilizar conectores y describir a la profesora. El objetivo era conocer el concepto que tienen los estudiantes del docente y mejorar las dificultades que tenían con respecto a los conocimientos matemáticos. El trabajo no muestra resultados específicos en cuanto a lo logrado.

Este documento presenta pocas pautas para la redacción del cuento, se sugiere ser más descriptivos en cuanto a explicar el proceso y especificar cuáles fueron los resultados obtenidos. Con respecto a la escritura, se considera importante tener en cuenta lo siguiente: elegir un tema matemático, explicar las partes del cuento, hacer un plan, ambientar el espacio y explicitar cómo se hizo la evaluación de los textos escritos.

Otros trabajos importantes para resaltar en el contexto colombiano son aquellos que desarrollaron los procesos de lectura y escritura de cuentos para la enseñanza de las matemáticas de manera conjunta. A continuación, se presentan estas experiencias en educación primaria, con sus resultados y aporte crítico.

Aguilar & Valencia (2016) centran su propuesta en integrar textos literarios en la clase de matemáticas con el propósito de mejorar la

comprensión de conceptos y el desarrollo del pensamiento lógico en grado cuarto. Para ello se realizó una serie actividades, las cuales se mencionan a continuación: primero, se hizo una identificación de cuentos matemáticos, que fueron leídos por el profesor antes de iniciar cada clase. Segundo, se realizó el montaje de una obra teatral denominada “Alicia en el país de las matemáticas”. Esta fue presentada en una fiesta institucional y quedó instaurada para que se haga cada año. Después, los estudiantes pasaron al Rincón matemático y eligieron los textos narrativos que querían leer. En un tercer momento, cada uno creó un personaje matemático mediante dibujos y luego procedió a elaborar un cuento. Además, se realizó la conformación de un semillero literario-matemático denominado Da Vinci Cuenta, en el cual se realizaron diversas actividades, en las que se incluye la escritura de cuentos matemáticos. Los insumos de este semillero fueron publicados en la Revista *Gatuno* como una manera de estimular el aprendizaje. Los cuentos utilizados fueron: “El mágico jarrón multiplicador”, “Las semillas mágicas”, “Alicia en el país de las matemáticas”, “¿Sabes contar hasta un googol?”, “El triángulo Isósceles”, “Esas endiabladas Mates cómo +, -, x, %”, “Esas mortíferas Mates”, “La recta y el punto”, “Malditas matemáticas” y “La selva de los números”.

Los avances del semillero se evaluaron mediante rúbricas y tenían como objetivo mejorar las prácticas escolares. Con este trabajo se pudo comprobar el agrado que genera la integración de matemática y literatura, siendo el cuento matemático el mediador que permite mejorar los procesos de comprensión y apropiación de los conceptos matemáticos, así como mejorar la idea tradicional de que estas deben estar enmarcadas en actividades de libro, cuaderno y tablero.

La experiencia anterior muestra el gran compromiso por parte de las maestras, en cuanto a fortalecer el proyecto de manera permanente. Es importante destacar la linealidad que hay entre las actividades en pro de lograr un determinado objetivo, el cual es motivar a los estudiantes en la lectura y escritura de cuentos matemáticos. Lo que, es más, se evidencia cómo el lenguaje artístico y científico ayudan a mediar en este proceso, el cual requiere de momentos de creatividad y curiosidad por aprender.

García (2018) propone el cuento matemático para el desarrollo de la competencia *resolución de problemas por diferentes métodos*, utilizando las operaciones básicas en cuarto grado. Se planteó una secuencia didáctica, la cual contiene varias secciones. Las primeras actividades son de apertura y buscan motivar a los estudiantes, hacia la identificación de pasos para la resolución de problemas, las partes del cuento y fortalecer la comprensión de lectura.

Para ello se realizó lo siguiente: observación del video “Ocho razones por las cuales Minecraft es beneficioso”, y se hizo la construcción de figuras de Minecraft para representar personajes. Más tarde en la lectura del cuento “Una aventura matemática” desde power point se trabajó un cruce-cuento relacionado con los personajes. Luego se observaron varios video-cuentos, “Cuenta ratones” con el propósito de explicar las etapas para resolver problemas matemáticos, “Roberto el escultor de nubes”, con el propósito de invitar a los niños a leer, “El increíble niño come libros”, para explicar las partes del cuento. También, se desarrollaron ejercicios de comprensión a partir de guías, se realizó la construcción de un cuento a partir de unas frases dadas, y se elaboró otro, teniendo en cuenta una secuencia de imágenes; para este proceso fue importante identificar el inicio, el nudo y el desenlace.

En un segundo momento se presentó a los estudiantes cuentos matemáticos, en los cuales debían aplicar las etapas de resolución de problemas por medio del método pictórico, y del de ensayo y error; en procesos aditivos, multiplicativos y de intercambio. Para ello se realizaron las siguientes actividades: lectura individual y grupal de seis cuentos matemáticos por medio de diapositivas, desarrollo de guías relacionadas a lo leído y a la etapa de la resolución de problemas, práctica de operaciones suma, resta y multiplicación, ilustraciones de las narrativas del cuento. Los cuentos utilizados fueron: “La tienda de los espejos mágicos”, “Los vestidos de Rapunzel”, “Ralph olvida el total de dulces”, “Campeonato de lanzamiento de flechas”, “Lanza telarañas” y “Una tortuga gigante”. Finalmente, leyeron el cuento “El valor de la amistad según Pitágoras” y definieron las cuatro etapas de resolución de problemas en un cartel para exponer.

Como resultado de la aplicación de la propuesta se logró que los estudiantes reconocieran los pasos que deben desarrollar para resolver un problema mediante un contexto narrativo significativo para ellos. Aunque se les dificultó un poco el proceso, con la reiteración de las actividades hubo un avance significativo. Entre las dificultades que se presentaron se encuentran: asociación del cuento matemático al cuento tradicional, mucha utilización de los algoritmos para resolver un problema y esperar a que otros resuelvan la actividad. Cabe rescatar el entusiasmo y deseo por aprender de los estudiantes, pues estuvieron interesados en corregir y terminar las actividades.

Del trabajo anterior se analiza que, a pesar de las dificultades que ocurrieron, la profesora estuvo dispuesta a mediar la comprensión de los problemas subyacentes en la narración, haciendo las respectivas retroalimentaciones. Además, se destaca la acción continua que

realiza la docente de rediseñar cada actividad según las dificultades que vayan ocurriendo. Entre estos, plantear el trabajo en equipo y la entrega de la guía del cuento en físico.

## **Cierre**

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en Colombia, acerca del uso de cuentos para la enseñanza de las matemáticas. En educación preescolar, el trabajo de Atencia & Caicedo (2020) brinda un aporte teórico y metodológico con respecto al desarrollo de la dimensión cognitiva en grado transición. Dentro de estos referentes se resaltan, el aprendizaje significativo de Ausubel, la filosofía de Montessori, marco legal de la primera infancia y desarrollo sensorial. Las autoras en el planteamiento de esta estrategia proponen la elaboración de cuentos matemáticos sensoriales, en los cuales consideran tener en cuenta las preferencias de lectura de los niños. Además, incluir en la elaboración de cuentos, diferentes texturas, colores, imágenes y audios que resultan atractivos para los estudiantes.

Es importante llevar a la práctica este tipo de estrategia de enseñanza basada en la utilización de cuentos sensoriales porque aportaría a desarrollar pensamiento matemático desde las primeras etapas de escolaridad, donde el niño empieza a familiarizarse con la lectura de libros y reconocimiento de conceptos de manera significativa. Al respecto Marín (2016) expresa “La enseñanza de las Matemáticas a estas edades es una delicadísima tarea. En primer lugar, se va a sentar las bases de conceptos primarios en los niños. y, en segundo, ellos tienen unas características intelectuales y afectivas concretas” (p. 28). Además, utilizar este recurso en el aula permitirá reconocer

las dificultades y fortalezas que se presenten. En cuanto a la elaboración de los cuentos, se sugiere tener en cuenta los elementos que aportan Blanco & Blanco (2009) para la redacción. Se considera que este recurso también se puede llevar a práctica a otros grados de escolaridad, como, por ejemplo: a la educación primaria, debido a que los niños de estos grados son muy perceptibles a las sensaciones.

En cuanto a los avances encontrados en educación básica primaria se encuentran varias estrategias para la enseñanza de las matemáticas, basadas en la lectura de cuentos que han aportado a mejorar los procesos de aprendizaje, las cuales es importante destacar, esto con el fin de que algunos docentes interesados puedan implementarlas en el aula.

- Observación de video-cuentos que animen a leer.
- Lectura en equipo, esto permite a los estudiantes compartir ideas sobre lo que están comprendiendo de la narración. Algunos mecanismos utilizados al leer son la distribución por párrafos entre compañeros. En este aspecto, se considera que es importante tener en cuenta la edad del niño, porque hay etapas donde se requiere más acompañamiento por parte del docente. Algunos autores han hecho énfasis en que se haga una adecuada entonación de las palabras y signos de puntuación. El formato del cuento puede ser en papel físico o digital (diapositivas).
- El planteamiento de preguntas que estén relacionadas con el contexto de la narración del cuento para activar saberes; pueden surgir antes, mediante y después de la narración, esto con el fin de que haya una mejor comprensión. Estas preguntas pueden surgir a partir del título del cuento e imágenes de la carátula, relacionadas a la vida de los personajes.

- Realización de ejercicios de comprensión lectora a partir de cruce-cuentos o desarrollo de guías de aprendizaje, con preguntas interpretativas y propositivas.
- La representación de algunas escenas o personajes del cuento puede ser con dibujos o por medio de un material concreto.
- Explicación de conceptos matemáticos a partir de la narrativa del cuento.
- Resolución de problemas inmersos en la narración o planteados por el maestro(a) relacionados al cuento. Se pueden asociar a este proceso las etapas de resolución de problemas sugeridos dentro de este aspecto se incluye la socialización de las estrategias de solución.
- Reflexiones sobre las enseñanzas que deja la narrativa de los cuentos, en relación con la importancia de las matemáticas y otras áreas del conocimiento.
- Realización de manualidades relacionadas con la narración del cuento, las cuales generan un significado para los estudiantes y pueden servir para decorar el salón.

De los trabajos anteriormente mencionados, sobre la escritura de cuentos para la enseñanza de las matemáticas en educación básica primaria con respecto a las estrategias que han sido implementadas se encuentra:

- Narración de cuentos por parte del profesor de manera persistente.
- Observación de video-cuentos matemáticos.
- Lectura de cuentos matemáticos por parte de los estudiantes de manera voluntaria, según su preferencia.

- Explicación por parte del docente acerca de las partes del cuento, esta puede ser de manera personal o por video-cuentos.
- Construir un cuento a partir de una secuencia de imágenes o de frases.
- Realización de obras teatrales con base en cuentos matemáticos.
- Escritura de un cuento matemático a partir de los elementos de ambientación del aula.
- Escritura de un cuento matemático donde el personaje sea una persona cercana.
- Escritura donde el personaje sea un objeto matemático.
- Escritura de un cuento matemático a partir de la observación de imágenes, como, por ejemplo, las que aparecen en la carátula de un libro.
- Acompañar la escritura del cuento con un dibujo alusivo a la historia.
- Realización de semilleros que incentiven a los estudiantes a la lectura y escritura de cuentos matemáticos.

En relación a las estrategias utilizadas en Colombia, a partir de la revisión de los documentos, se recomienda hacer un poco más de énfasis en desarrollar ambientes de aprendizajes que fomenten la creatividad en las actividades con cuentos matemáticos, a partir de material manipulativo, uso de las tics, rincones de lectura, proyectos temáticos, juegos, etc. También se aconseja guiar a los estudiantes a realizar planes de escritura, teniendo en cuenta las características y estructura propuestos en este trabajo, acerca de los cuentos matemáticos. Además, se sugiere retroalimentar y estimular el proceso de redacción que realizan los estudiantes.

En cuanto a los conceptos matemáticos desarrollados por medio del uso del cuento en Colombia se encuentra que, en el grado primero se ha trabajado la direccionalidad, la posición (anterior, posterior, antes de, después de) y comparación de cantidad (mayor que, menor

que), en el grado segundo, los esquemas multiplicativos, en el grado cuarto, la resolución de problemas utilizando las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) y en grado quinto la solución de operaciones básicas como sumar, restar, multiplicar y dividir. Se recomienda, al realizar este tipo de investigaciones, especificar qué habilidades se lograron desarrollar y qué dificultades se encontraron en el aprendizaje de dichos conceptos matemáticos

En cuanto al tipo de cuentos, utilizados en el contexto colombiano encontramos que Marin (2016) y Urrego (2018), proponen usar la narración de cuentos clásicos para diseñar situaciones matemáticas. A diferencia de Pineda (2015), Rueda (2018) y García (2018), Aguilar & Valencia (2016) plantean utilizar cuentos en los que en la narración se incluye un problema matemático por resolver o un concepto inmerso en esta. A lo anterior Atencia & Caicedo (2020) agrega que estos cuentos matemáticos pueden ser sensoriales. Dentro de los trabajos analizados no se encuentran trabajos que especifiquen que los maestros hayan escrito sus propios cuentos y los hayan compartido con sus estudiantes, así como lo referencia Marín (2016). Otro aspecto importante para resaltar dentro de este análisis es que algunos trabajos no especifican qué tipo de cuento matemático se debía utilizar. Por tanto, se recomienda dar claridad sobre las características que debe tener en cuenta, al momento de escribir un cuento. Además, se recomienda anexar los cuentos utilizados en las propuestas de intervención, para que así, otros maestros puedan utilizarlos en sus clases.

Así pues, la implementación del cuento es un recurso objeto de investigación en la enseñanza de las matemáticas, la cual representa una apuesta a mejorar los procesos de aprendizaje. Cada uno de los trabajos mencionados anteriormente aportó significativamente

al reconocimiento de conocimientos en matemáticas, lenguaje, literatura, arte, ética y otras ciencias. Cada uno desde su respectivo enfoque. Entonces se destaca el cuento como mediador interdisciplinar, que permite al docente atenuar el distanciamiento que hay entre las distintas áreas del conocimiento. Es importante resaltar que, con el uso de este recurso, sí es posible desarrollar procesos de lectura y escritura, al tiempo que se media el aprendizaje de los procesos y conceptos matemáticos.

Este tipo de texto narrativo puede ser utilizado en diferentes grados de escolaridad, gracias a que ayudan a mejorar las necesidades que tengan los estudiantes, sea a nivel motivacional o cognitivo. La eficiencia de estos depende del tiempo que el maestro dedique para hacer la búsqueda del material que se adapte a dichas necesidades, de la variedad de estrategias significativas que proponga en el aula, la mediación continua que haga el docente y los planes de mejoramiento que proponga en pro de ir mejorando las dificultades que vayan ocurriendo. Además de las estrategias de lectura y escritura compiladas en este trabajo, se sugiere buscar elementos teóricos desde el área de lenguaje que aporten a retroalimentar estos procesos, ya desarrollados en el contexto colombiano.

### **Referentes bibliográficas**

- Aguilar, L & Valencia, I. (2019). *¿Cuántos cuentos hay en los números?* (tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Atencia, K, & Rodríguez, A. (2020). *Cuentos matemáticos sensoriales como estrategia pedagógica para favorecer la dimensión cognitiva en el proceso de construcción del conocimiento de los números,*

- figuras geométricas, colores, en los niños del grado transición. (tesis de pregrado). Universidad cooperativa de Colombia, Bucaramanga, Colombia.*
- Blanco, B, & Blanco, L. (2009). Cuentos de Matemáticas como recurso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Innovación educativa*, 19, p. 193-206.
- García, M. (2018). *El cuento matemático: propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia resolución de problemas en estudiantes de cuarto de básica primaria (tesis de maestría). Universidad industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.*
- Marín, M (2007). El valor matemático de un cuento. *Sigma: revista de matemáticas*, 31, p. 11-26.
- Marín, A. (2016). *Proyecto de aula para fortalecer la comprensión del esquema multiplicativo en la básica primaria (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.*
- MEN. (1998). *Matemáticas. Lineamientos Curriculares. (M. P. Edición, Ed.)* Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_matematicas.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_matematicas.pdf)
- MEN. (2006). *Matemáticas. Estándares Básicos de Competencias.* Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf2.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf)
- Pineda, M. (2015). *Estrategia didáctica para mejorar los procesos de comprensión y aplicación del algoritmo de la división en niños de educación básica primaria (tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia.*
- Rave, L. (2015). *Los ambientes de aprendizaje y su relación con los aprendizajes significativos, de los niños y las niñas del grado segundo de la institución educativa picachito. (tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Medellín, Colombia.*

- Rodriguez, C. & Guzman, L. (2016). *Implementación de estrategias pedagógicas para mejorar el pensamiento lógico-matemático en el grado primero de la Institución Educativa Maria Reina*. (tesis de pregrado). Universidad de Cartagena de Indias, Colombia.
- Rueda, C. (2018). *Estrategia pedagógica para el mejoramiento de las habilidades matemáticas en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Cornejo*. (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Urrego, L. (2018). *El cuento como mediación didáctica e interdisciplinar para la comprensión matemática y las demás ciencias en el grado primero* (tesis de maestría). Universidad de Medellín, Antioquia, Colombia.



# PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN: UN SABER TEÓRICO Y UN EJERCICIO PRÁCTICO QUE FORMAN AL HUMANO

A THEORETICAL KNOWLEDGE AND A PRACTICAL EXERCISE THAT FORM  
THE HUMAN

**Alexander Oliveros Tapias**

Maestría en Educación

Universidad Santiago de Cali

✉ [alexander.oliveros01@usc.edu.co](mailto:alexander.oliveros01@usc.edu.co)

© <https://orcid.org/0000-0002-3451-0012>

## **Cita este capítulo:**

Oliveros Tapias, A. (2021). Pedagogía y educación: un saber teórico y un ejercicio práctico que forman al humano. En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp. 225-248). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN: UN SABER TEÓRICO Y UN EJERCICIO PRÁCTICO QUE FORMAN AL HUMANO

Alexander Oliveros Tapias

© <https://orcid.org/0000-0002-3451-0012>

## **Resumen:**

El presente artículo de reflexión realizará una delimitación conceptual alrededor de la educación y la pedagogía, dos vocablos que generalmente se utilizan como términos equivalentes en los contextos profesoriales, lo que comporta, sin duda alguna, un error epistemológico que se debe prevenir urgentemente. Dicha distinción atravesará varios momentos. En primera instancia, se precisará la educación como un hecho social de naturaleza práctica con fines de homogenización, perfeccionamiento y formación del ser humano, siguiendo, respectivamente, los planteamientos de Emile Durkheim, Immanuel Kant y Lorenzo Luzuriaga. En segundo lugar, se abordará la pedagogía como un saber que ha estado a lo largo de la historia con el propósito de teorizar el acto educativo, bajo la contemplación de sus actores, relaciones, recursos, métodos, estrategias y modelos. En un tercer momento, se explicará la relación que ambas categorías establecen en la vida docente, por cuanto concurren en las maneras de pensar y hacer al sujeto que se forma dentro de un escenario escolar. Finalmente, a modo de conclusión, se subrayará la importancia de asumir la educación y la pedagogía como dominios distintos, pero compatibles en la intención de generar mejores realidades al interior de las escuelas latinoamericanas.

**Palabras claves:** educación, pedagogía, historicidad, teoría, práctica, formación.

**Pedagogy and education: A theoretical knowledge and a practical exercise that form the human.**

### **Abstract**

This article for reflection will carry out a conceptual delimitation around education and pedagogy, two words that are generally used as equivalent terms in teaching contexts, which undoubtedly entails an epistemological error that must be urgently prevented. This distinction will go through several moments. In the first instance, education will be specified as a social fact of a practical nature for the purposes of homogenization, improvement and training on the human being, following, respectively, the approaches of Emile Durkheim, Immanuel Kant and Lorenzo Luzuriaga. Second, pedagogy will be approached as a knowledge that has been throughout history with the purpose of theorizing the educational act, under the contemplation of its actors, relationships, resources, methods, strategies and models. In a third moment, the relationship that both categories establish in the teaching life will be explained, since they concur in the ways of thinking and doing the subject that is formed within a school setting. Finally, by way of conclusion, the importance of assuming education and pedagogy as different domains, but compatible in the intention of generating better realities within Latin American schools, will be underlined.

**Keywords:** education, pedagogy, historicity, theory, practice, training.

## **Pedagogía y educación: Un saber teórico y un ejercicio práctico que forman al humano**

*Pensar la historia como posibilidad es reconocer también la educación como posibilidad. Es comprender que si bien la educación no lo puede todo, sí tiene potestad de algo. Una de nuestras tareas como educadores y educadoras, es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado uno más humano, preparado para la materialización de la gran utopía: unidad en la diversidad.*

*Paulo Freire*

El presente escrito, situado en el horizonte de la argumentación, adquiere pertinencia conceptual y relevancia metodológica para todos aquellos que procedemos de una formación universitaria edificada en discursos pedagógicos y prácticas educativas que le dieron apertura a la vida profesoral como forma de ejercicio profesional. A la luz de sus enfoques, métodos y doctrinas, el camino de las diversas licenciaturas nos condujo hacia el descubrimiento de retos y la asunción de luchas de tipo social, en el marco de una Latinoamérica convulsionada por incontables flagelos que irrumpen en los entornos escolares. En medio de esta circunstancia, que muchas veces anula las reflexiones profundas en nombre de las soluciones inmediatas, que demandan continuamente tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje, resulta valioso detenernos por un instante para precisar qué es la educación y qué es la pedagogía, con la finalidad de impregnarle mayor fuerza a las vocaciones y las esperanzas que acompañan la labor docente. Pero: ¿Por qué es necesario establecer esa diferenciación entre ambos

campos semánticos? Tal distinción se comporta decisiva en este preciso instante, toda vez que en el contexto académico y laboral, producto del desconocimiento, suele darle la utilización de ambos conceptos de manera equivalente, sin advertirse que cada vocablo en cuestión tiene un estatus epistemológico que lo caracteriza en las dimensiones de lo práctico y lo teórico.

Partiendo de esta situación problema, el siguiente ensayo, situado en la frontera de la aproximación, tendrá como propósito el esclarecimiento de los conceptos de educación y pedagogía a partir de un enfoque cualitativo que girará alrededor de la revisión de algunos autores y paradigmas, a fin de que los profesores de la actualidad podamos tener un antecedente bibliográfico para superar el recurrente obstáculo epistemológico que ya se delineó con anterioridad. Para consumir dicho objetivo, la reflexión se detendrá en unos momentos específicos. En primer lugar, definiremos qué es la educación, tomando en consideración algunos referentes históricos y autoridades académicas que contribuyen a la dilucidación de este hecho de naturaleza social que siempre tiene lugar al interior de un espacio y un tiempo en específico. En segundo momento, conceptualizaremos qué es la pedagogía, sobre la sucinta revisión de los sobresalientes pensadores y las antiquísimas tradiciones que le han ido otorgando forma y contenido a este campo de conocimiento a lo largo de la cronología. En tercera medida, subrayaremos la relación que efectivamente ocurre entre la educación y la pedagogía en la superficie del contexto colombiano, ubicándonos obligatoriamente en la perspectiva del docente que sabe reconocerse como actor y espectador de la realidad. Finalmente, a manera de conclusión, ahondaremos en la idea de que tanto la pedagogía como la educación son dimensiones convergentes que deben pensar y hacer al hombre en un momento determinado del devenir.

## 1. ¿Qué es la educación?

Para darle inauguración a esta disertación, corresponde situarnos en el precursor de la sociología en el albor de la contemporaneidad, Emile Durkheim, quien define la educación como: “La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas nuevas generaciones que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (1979, p. 5). En el margen de esta acepción, el pensador francés le confiere a la educación un valor enteramente social, dado que la concibe como un acto planificado y sistematizado que ejecutan los grupos experimentados sobre los grupos inexpertos, en función de unas autoridades reconocidas y obediencias establecidas que le permiten a los primeros instruir y formar a los segundos, con la finalidad de adaptarlos y amoldarlos a una vida en común. Desde luego, bajo esta circunstancia se debe decir que los sistemas educativos están configurados por las capas sociales. Es así, como por ejemplo, a lo largo de la historia, en la época medieval la educación del señor no es similar a la del siervo así como en la época moderna la educación del burgués no es idéntica a la del obrero. A pesar de que los tipos de educación resultan muy distintos entre los miembros de una colectividad humana, es obvio que ella contribuye a que la sociedad pueda mantener en el devenir los estatus y las clases que permiten fundar aquello que Foucault (2009) denomina relaciones de poder entre los dominantes y los dominados. Cada grupo adquiere, en esta vía, los conocimientos y las actitudes ineludibles para cumplir su rol concreto dentro de un espacio y tiempos delimitados.

En esta proporción, Durkheim agrega: “La sociedad no puede vivir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente. La educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad inculcando por adelantado en la mente del niño las similitudes esenciales

que supone la vida colectiva” (1979, p. 46). En la superficie de esta afirmación, podemos interpretar que la educación adquiere un valor fundamental en la estructura y el funcionamiento de la sociedad, en razón de que las generaciones de los adultos imprimen sobre las mentes y las conductas de las generaciones de los jóvenes, un conjunto definido de valores y principios que le permiten a las nuevas descendencias entender cuál es su posición y papel dentro de ese sistema colectivo que les ha ido dando figura y movimiento dentro del tiempo. Precisamente, a partir de la educación, las autoridades políticas se respetan, las creaciones artísticas se admiran, los cultos religiosos se practican y los códigos morales se cumplen. Lejos de mirarse como productos espontáneos, la política, el arte, la religión y la moral, se mantienen y se actualizan en la sociedad, porque los jóvenes asumen el mundo dejado por los adultos como un legado que les confiere identidad al interior de su seno colectivo. La educación, por decirlo de alguna manera figurada, trae al presente la memoria del pasado, en virtud de aquellos que tienen en sus manos la responsabilidad histórica de enseñar e instruir.

Por su parte, Kant afirma: “El hombre es la única criatura que tiene que ser educada” (2009, p. 27). El filósofo alemán, valiéndose de esa tradición ilustrada que él mismo abanderó, advierte en la educación aquel proceso mediante el cual el individuo abandona la animalidad y adquiere la humanidad. Mientras que los animales se relacionan con su mundo exterior a partir de los instintos y las pulsiones que los determinan a comportamientos específicos dentro de sus ciclos naturales, el hombre encuentra en la educación el mecanismo para adquirir una serie de habilidades y capacidades que lo movilizan hacia el perfeccionamiento de su ser. El animal siempre será animal, porque su naturaleza así se lo impone, pero el hombre podría ser cualquier realidad a través de la educación misma, según los medios y

finés que establezca dentro sus propósitos existenciales. El pensador alemán sostiene que, dentro de la educación, el hombre debe pensar por sí mismo, para lo cual debe ser disciplinado, ser cultivado, ser civilizado y ser moralizado. Disciplinado, en cuanto sus acciones deben evitar perjudicar a los demás miembros de su sociedad. Cultivado, en tanto debe apropiarse de aquellas prácticas culturales que van en proporción a sus aptitudes. Civilizado, en cuanto debe adquirir los modales y los principios que le permitan adaptarse a su medio social. Y moralizado, en tanto sus conductas deben alcanzar el equilibrio y la armonía entre el bien propio y el interés general.

De ahí que Kant sea incisivo al atribuirle a la educación ese valor trascendental en la realización de la persona: “El hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre” (2009, p. 31). La educación, apreciada desde esta sugestiva óptica, eleva al individuo de esa animalidad, rescata al sujeto de ese salvajismo, restituye al humano de esa ignorancia, para convertirlo en un ser de orden superior. Precisamente, el pensador alemán en su célebre texto *¿Qué es la Ilustración?* (2000), exhorta al hombre a atreverse a pensar por sí mismo, a abandonar esa minoría de edad de la cual él mismo es culpable por falta de decisión y valor para servirse de su propio entendimiento. De modo evidente, la Ilustración como ideal solamente se podría lograr a través de la educación como práctica, toda vez que la persona desarrollaría su inteligencia y ejercitaría su autonomía, dejando atrás los defectos que interrumpen el tránsito hacia ese estado de plenitud. En la doctrina kantiana se descubre, de manera instantánea, el diagrama mental de un intelectual que habita en una época de esperanza y optimismo, porque cree que la Ilustración y la educación, siendo compatibles y complementarias en este momento de la historia, justo cuando los espíritus reaccionarios se resisten a los dogmas de la Iglesia y las imposiciones de la Monarquía

, conducirán a la especie a un reino de perfeccionamiento y progreso. En sus propias palabras: “Esto nos abre la perspectiva hacia un futuro género humano más feliz” (2009, p.32).

Desde otra orilla, el pedagogo español Lorenzo Luzuriaga define la educación como: “La influencia intencional y sistemática sobre el ser juvenil con el propósito de formarlo y desarrollarlo (1982, p. 7)”. Con esta precisión, el autor deja entrever que la educación es un acto de naturaleza moral y un ejercicio de condición ordenada, a través del cual un grupo de autoridades o un conjunto de expertos aleccionan a los sujetos que no pueden instruirse y perfeccionarse por sí mismos, en correspondencia a la corta edad y la escasa experiencia que los domina. Dicho esto, “la educación ha existido desde que hay seres humanos sobre la tierra” (Luzuriaga, 1982, p. 7), lo que conduce a inferir que ella es un factor determinante en la supervivencia y el florecimiento de nuestra especie, presente tanto en esa persona que aprendió a cazar animales de manera rudimentaria en la época prehistórica, como en aquel individuo que aprendió a programar algoritmos de modo científico en el tiempo actual. La educación atraviesa así la vida de ese hombre que busca comprender su mundo y dominar la realidad, acumulando poco a poco, con el transcurso de la temporalidad, aquellos elementos e instrumentos que ayudan a engrandecerlo como ser individual y ser social. En efecto, el pasado va trayendo al presente esos artefactos, teorías, invenciones e imaginarios que le recuerdan al ser humano el camino que debe seguir en el devenir: “Y esta es también una de las funciones esenciales de la educación, hacer que la cultura siga viviendo a través de los siglos” (Luzuriaga, 1982, p. 7).

Basándose en una mirada historicista, Luzuriaga (1982) advierte a lo largo de los tiempos arcaicos hasta los tiempos actuales, diez

etapas educativas. Primera, la educación primitiva, propia de aquellos pueblos originarios que transmitieron de generación a generación las destrezas necesarias para sobrevivir, tales como la caza y la agricultura, actividades que marcaron el decisivo tránsito de la vida nómada a la vida sedentaria, lo que determinó de paso la supervivencia de toda la humanidad en adelante. Segunda, la educación oriental, relacionada con milenarias civilizaciones como China e India, las cuales estructuraron la sociedad a partir de la moralidad y la espiritualidad, donde la rectitud de la acción se erigió en el modelo de la conducta. Tercera, la educación clásica, justo cuando Grecia y Roma alcanzaron su esplendor occidental con las enseñanzas humanas y las lecciones cívicas, a través de novedosos sistemas basados en el desarrollo de la filosofía, la política, la democracia y el derecho. Cuarta, la educación medieval, que fundamentó sus lecciones a partir de la evangelización cristiana, mediante el adoctrinamiento de la Biblia, considerada como el texto sagrado que compendia la fuente suprema del verdadero conocimiento. Quinta, la educación renacentista, aquella que revivió la cultura clásica con el auge de las artes, las ciencias y las humanidades, al colocar al hombre en el centro del universo a partir del ideal antropocentrista.

Sexta, la educación cristiana reformada enseñó una inusitada forma de vivir la confesión religiosa a partir del protestantismo preconizado por Lutero y Calvino, al abandonarse viejas prácticas y adoptarse rituales íntimos en la profesión de la fe. Séptima, la educación realista, inspirada en las revolucionarias teorías de Galileo, Copérnico y Newton, tomó la experimentación sensible como el método excepcional para conocer, a través de leyes con la capacidad de develar los misterios de la naturaleza circundante y el universo infinito. Octavo, la educación racionalista y naturalista,

sustentada en los ideales ilustrados, defendió los principios de libertad y la autonomía como las facultades sobresalientes para conocer y transformar la realidad actual en un mejor mundo. Noveno, la educación nacional, floreciente con amplitud a lo largo del siglo XIX, cuando el Estado intervino directamente en la educación al declararla un servicio gratuito y un derecho universal para todos los miembros de la comunidad, para empezar a promover los sentimientos patrióticos al interior de las escuelas públicas que empezaban a inaugurarse. Y en décimo término, la escuela democrática, que surgió a partir del siglo XX, en el seno de gobiernos republicanos que exaltaron el desarrollo del individuo bajo la influencia de la doctrina liberal y la economía capitalista.

## **2. ¿Qué es la pedagogía?**

Antes de responder esta crucial pregunta dentro de la presente indagación, es preciso indicar que la educación, por tratarse de una serie de experiencias, procedimientos y costumbres enmarcados al interior de un grupo humano y una época determinada, puede considerarse de inmediato un hecho social. Este valor se puede constatar de inmediato, porque aun cuando esas prácticas, procedimientos y costumbres señalados con anterioridad, sean distintos en las colectividades y etapas, presentan una característica definida, una naturaleza inamovible, verificable desde una perspectiva categórica. Al respecto, Durkheim señala: “Todas las prácticas educacionales, cualesquiera que sean las diferencias existentes entre ellas, poseen en común un carácter esencial: resultan todas ellas de la acción ejercida por una generación sobre la siguiente con vistas a adaptar a esta última al medio social en el cual está destinada a vivir” (1979, p. 26). Por ejemplo, podría mencionarse

en este caso, que así como la educación de los clérigos en la edad media tenía como propósito preparar a esta clase para convivir por medio de la castidad dentro de una confesión cristiana, la educación de los burgueses en la edad moderna tenía como finalidad adiestrar a este grupo para dominar por medio de la competencia dentro de un sistema capitalista. En consecuencia, por más diferentes que sean las circunstancias y los actores que la circundan, la educación siempre tendrá como teleología formar a las asociaciones humanas para que se adapten a su espacio y tiempo propios. De ahí que la educación como hecho social, se convierta en un dato incontrovertible.

Por su valor intrínseco de hecho social, la educación puede estudiarse bajo la lógica y el rigor de un saber científico, que en este caso será la pedagogía. De ahí que el sociólogo francés (1979) defina la pedagogía como el conjunto de teorías y formas de concebir la educación. Visto así, el pedagogo se levanta por encima de la educación, no como el hombre que hace la educación sino como el sujeto que piensa la educación. Por decirlo de manera figurada, vendría comportándose como el protagonista de *El caminante sobre el mar de nubes* (Friedrich, 1818), en cuanto ha alcanzado una posición privilegiada, desde una montaña elevada, desde una óptica aislada, para observar la realidad que compromete a su espíritu, teniendo al frente un infinito paisaje, nada más y nada menos que el mundo educativo, ese que lo apasiona con la mirada que examina y la reflexión que escruta sus rincones, planos y dimensiones. Por esta razón, “el papel del pedagogo no es sustituir a la práctica, sino en guiarla, en ilustrarla, en ayudarla, en caso necesario, a colmar las lagunas que pueden producirse en ella” (Durkheim, 1979, p. 31). Ciertamente, mirar la educación desde una cima, le confiere al pedagogo una perspectiva global de este hecho social, en sus actores, en sus recursos, en sus estrategias, en sus circunstancias, lo que le permite orientarla en

sus momentos de normalidad y corregirla en sus fases de crisis. Y así como una sinfonía precisa de un director con la aguda capacidad de contemplar la música como un universo de melodías, armonías y ritmos, la educación requiere de mentes capaces de teorizarla y concebirla para el mejoramiento de su finalidad social.

Ahora bien, más allá de concebirse como el sujeto que tiene la potestad de teorizar el acto de la educación, el pedagogo además debe alimentar su visión integradora a partir de una mirada histórica. Como sostiene Durkheim: “La misión del pedagogo no es la de construir partiendo de la nada un sistema de enseñanza, como si no existiese ninguno antes de su aparición. Todo sistema educacional es un producto de la historia” (1979, p. 31). Vista así, la educación de hoy no apareció por generación espontánea, no emergió por mera accidentalidad, obedece a una línea temporal que la conecta a un pasado y la revitaliza en un presente. Detrás de ella confluyen una serie de tradiciones, costumbres y herencias que le dan apariencia y dinámica. Para colocar un ejemplo, el sistema educacional del capitalismo que hoy forma a las generaciones sobre la base de un currículo riguroso que pretende insertarlos a un mercado laboral, proviene de una sociedad industrial que planificó la producción y operatividad a partir de una división de clases con roles y funciones muy definidas. En ese orden de ideas, el pedagogo, haciendo reflexión en la superficie de un tiempo actual, necesita ser capaz de desarrollar la retrospectión y el examen histórico, con la determinación de identificar y comprender los actores y las fuerzas originarias que han dado lugar a su objeto de estudio. No hacerlo, sería un gravísimo desacierto a nivel epistemológico, puesto que su dictamen, diagnóstico o propuesta a nivel educativo estaría en el péndulo que oscila entre el error y el prejuicio.

Así como la educación ha tenido una existencia desde la aparición misma de la humanidad, la pedagogía se puede ubicar a lo largo de las épocas antigua, medieval moderna y contemporánea. Veamos a grandes rasgos cada una de ellas. En la antigüedad, la pedagogía nació con la *paideia* (Platón, 2019), aquella educación circunscrita a una polis que tenía como aspiración la conquista del bien general. En medio de una naciente democracia que privilegia el uso de la palabra y la presencia de la deliberación como formas altísimas para construir el pensamiento en las ágoras griegas, aparecen figuras como Sócrates, Platón y Aristóteles, filósofos comprometidos en esa comprensión de lo humano, a partir de teorías que estructuran en adelante la cultura occidental. Respectivamente, dejaron como métodos de investigación la mayéutica, la dialéctica y la lógica. Cada uno de estos personajes le asigna una tarea imprescindible a la educación. Para Sócrates, será el desarrollo de la virtud. Para Platón, será la realización de la justicia. Para Aristóteles, será la búsqueda de la felicidad (Cruz, 2006). En consecuencia, todo ciudadano debe cultivar esa virtud, practicar esa justicia y consumir esa felicidad, entendiendo que su acción individual –en lo que respecta a la ética– guarda una relación directa con el bienestar colectivo –en lo que corresponde a la política–, porque desde ninguna perspectiva el hombre privado se puede desligar del hombre público.

En el medioevo, la educación pasa a ser controlada enteramente por el cristianismo, a manos de los monjes, sacerdotes y obispos, al interior de los conventos y los monasterios, lugares convertidos en epicentros de la vida religiosa. Sobresalen personajes como San Clemente, San Basilio, San Jerónimo, San Agustín, San Anselmo, San Alberto y Santo Tomás, quienes efectúan el sincretismo o la reconciliación entre los postulados de la razón y los presupuestos de la fe, para darle robustez a una Iglesia Católica que empieza a

extender también su influencia en amplias esferas de lo civil, lo político y lo cultural. Como rasgo distintivo, la ciencia y la libertad quedan relegadas en este momento de la historia, en la medida en que el acto de educar consistirá estrictamente en la conducción del espíritu (sustancia buena que comunica al humano con lo divino) a partir de la represión del cuerpo (fuente maligna que separa el humano de la Providencia), en procura de que el hombre pueda alcanzar la salvación o la bienaventuranza en el reino celestial. Dicha guía y dirección se hacen a partir de la lectura, la aceptación y la devoción de las Sagradas Escrituras, consideras la fuente absoluta de conocimiento para regir la vida en términos de pensamiento y acción (Quiceno, 2018). La oración y la confesión serán actividades fundamentales en este aleccionar del alma.

En la modernidad, surge una nueva era de esplendor gracias al Renacimiento, como movimiento humanista, artístico, científico y cultural que inaugurará el antropocentrismo. El siglo XVII sirve de escenario a varios pensadores. Bacon, en representación del empirismo, realza la experiencia como la facultad necesaria para conocer y dominar la naturaleza (Cruz, 2006). Descartes, fundador del racionalismo, funda la duda metódica y el análisis deductivo como modos de llegar al conocimiento seguro y estable (Cruz, 2006). Comenio, el reformador social, designa la escuela un taller de humanidad, donde las personas se forman en cuatro periodos: la infancia, correspondiente a la instrucción maternal; la puericia, concerniente a la escuela primaria; la adolescencia, relativa a la preparación preuniversitaria; y la juventud, respectiva a la educación superior (Luzuriaga, 1982). Locke, abanderado de la doctrina liberal, plantea instruir a los humanos sobre las bases de la moralidad y la tolerancia, a fin de que cada cual pueda expresar su individualidad y alcanzar su bienestar (Cruz, 2006). El siglo XVIII sirve de apertura

a otras mentes. Rousseau, representante de la Ilustración, propone que la educación comience en el niño y termine en el ciudadano, a partir de un ambiente de curiosidad y libertad que fortalezcan su espíritu social (Noguera, 2012). Kant, el filósofo idealista, establece que la educación es el proceso que lleva al hombre a convertirse en un hombre, por medio de la disciplina, la inteligencia y la moralidad (Luzuriaga, 1982). Y Pestalozzi, el genio creador de la escuela popular, sostiene que la educación tiene como finalidad el perfeccionamiento de las capacidades humanas en el plano intelectual, moral y técnico, a través del aprendizaje integral (Luzuriaga, 1982).

La contemporaneidad es heredera de la Revolución Francesa, suceso que deja las bases de la vida republicana y el imaginario liberal. El siglo XIX es la apertura de figuras sobresalientes del pensamiento alemán. Fichte, en representación del activismo, admite que la educación, bajo la dirección del Estado, debe trabajar menos en el conocimiento y concentrarse más en la voluntad del individuo (Luzuriaga, 1982). Hegel, desde la corriente idealista, sostiene que la intencionalidad de la educación es espiritualizar al hombre, en esa forma subjetiva, a través de la meditación, la conciencia y la reflexión; en esa forma objetiva, por medio de la política, el derecho y la moral; y en esa forma absoluta, a partir de la religión, el arte y la filosofía (Chávez, 2004). Goethe, el más grande de los escritores de la lengua alemana, señala que la labor de la educación tiene que ser la formación de la personalidad, en su alternativa más amplia y rica posible, tomando la vida como la fuente de los aprendizajes (Luzuriaga, 1982). El siglo XX, a nivel pedagógico, transcurre en el marco de lo que Noguera nombra “la mundialización de la educación” (2012, p. 208). Pues bien, en vista de que el panorama internacional se encuentra dominado por la globalización y la industrialización, los proyectos educativos involucran de manera multilateral a innumerables naciones. En esta

vía, el currículo, entendido como la prescripción de enseñanza sobre el marco de un plan de estudio, empieza a integrar a los distintos países sobre el propósito común de formar a las nuevas generaciones en el desarrollo de competencias que obedezcan a las exigencias y las necesidades del mercado neoliberal.

### **3. Relación de la educación y la pedagogía con la práctica**

Hasta ahora, de la educación se puede decir que se manifiesta como la práctica que comunica a las generaciones pasadas con las generaciones actuales, o bien, en el vehículo que entrelaza a esas voces expertas con estos espíritus ávidos, cuya finalidad por antonomasia es mantener la estructura de la sociedad. Educarse significa, en este sentido, adentrarse al universo de los lenguajes compartidos, las morales consensuadas, las leyes heredadas, permitiéndole al individuo adquirir la transición entre lo pretérito y lo presente, habitando mundos medianamente dibujados y dimensiones relativamente definidas, lo que se traduce en un sentido existencial. En el paisaje de la educación, el hombre rebasa la animalidad, domina lo instintivo, al construir significados posibles y representaciones loables, en fidedigna proyección de esa libertad que lo inspira y esa inteligencia que lo perfecciona, cuando, por ejemplo, camina por el sendero de la ciencia que se atreve a predecir los más impresionantes fenómenos o el arte que se aventura a originar las más sublimes expresiones. Sin la fortuna de la educación, el primate superior jamás habría abandonado el frondoso árbol que lo protegía del peligroso entorno, apenas miraría con asombro los colores y las formas de la naturaleza, sin aprender a provocar los avivados fuegos en tiempos de invierno y sin saber propulsar los transbordadores espaciales en épocas de progreso. Sin duda, la educación hace al hombre.

Hasta aquí, sobre la pedagogía se puede afirmar que se constituye en la representación mental acerca del hombre que se quiere educar. Ella, siempre polisémica, unas veces denominada arte, otras veces llamada ciencia, algunas veces designada disciplina, imagina la figura humana en sus facciones más perfectas y sus contenidos más excelsos, proporcionando arquetipos que descienden a ese liceo, a esa academia, a ese convento, a esa escuela, a esa universidad, a esa vida, para robustecer e inspirar la práctica magisterial. La pedagogía, en la cultura clásica, vislumbra a ese ciudadano virtuoso en la mayéutica, justo en la política y feliz en la ética, logrando el equilibrio entre los designios individuales y los propósitos comunes. La pedagogía, en la cultura medieval, concibe a un devoto que libra una monumental lucha entre su alma y su cuerpo, a fin de retornar a ese paradisiaco lugar del que alguna vez fue expulsado en nombre los primeros pobladores del jardín. La pedagogía, en la cultura moderna, plasma la silueta de un individuo que se levanta de la oscuridad, para develar el secreto de la naturaleza con la confianza que brinda la experiencia, con la certeza que produce la duda, con la infinitud que despierta la libertad, con la esperanza que suscita el perfeccionamiento. La pedagogía, en la cultura contemporánea, cuando las repúblicas emergen y los derechos reclaman al calor de las revolucionarias voces, esculpe al sujeto que exalta su nacionalidad, cultiva su espíritu y forja su personalidad. La pedagogía, en la cultura globalizada, cuando la mundialización se instaure como la regla, diseña el rostro de un humano, cosmopolita por esencia, competitivo por necesidad, que disfruta tanto las carreras como las metas. Por supuesto, la pedagogía piensa al hombre.

Ahora bien, sobre este importante panorama, sabemos que el camino ha quedado abierto para proponer una relación entre la educación y la pedagogía. Lo que en un principio pudo parecer complejo,

en este momento resulta plausible si nos arriesgamos a vincular estos dos conceptos al interior del ejercicio educativo, asumiendo que los profesores, por naturaleza, somos sujetos históricos con la capacidad de comportarnos como actores y espectadores de la realidad. En esa travesía, descubrimos, bajo la óptica del dualismo, a un ser académico que piensa la educación en la superficie de unos ideales y un agente profesional que hace la educación en la llanura de unos propósitos. En primer lugar, como seres académicos, en virtud de la formación recibida, teorizamos la educación como una adecuación para la vida, desde un plano vitalista, a su vez que concebimos la educación como una preparación para la muerte, desde una dimensión existencial. La fuerza de la vida y la conciencia de la muerte, vistas de manera simultánea, obligan al hombre a educarse, sirviéndose de lo suficiente para afrontar esa marcha en el devenir, sabiendo que él mismo tendrá que atribuirle significados a sus proyectos y sentidos a sus realizaciones, a partir del abanico de posibilidades que le muestra su alrededor. Por la educación, el humano regula el instinto y reduce la ignorancia, esas temibles fuerzas que precisamente podrían colocar en peligro su ser y su lugar en el mundo.

En segundo lugar, como agentes profesionales, asumimos que nuestro quehacer diario se encuentra anclado en la confianza de que las acciones emprendidas al interior de los entornos escolares tendrán como faro la emancipación de los sujetos educables, a través de la promoción de habilidades superiores de pensamiento como la curiosidad, la duda, el análisis, el cuestionamiento, la indagación, la contrastación, comprendiendo que Latinoamérica necesita un viraje decisivo por la lastrada deuda que ha mantenido sobre la población vulnerable. Sabemos, por profunda conciencia, que esta tarea de prestar un servicio regulado por el gobierno y observado

por la sociedad (Constitución Política, 1991), debe encontrar su punto de equilibrio en medio de la constante regulación. A nivel micro, por una escuela que evalúa nuestros desempeños sobre gestiones que pasan por lo académico, lo administrativo y lo comunitario, evidentes, respectivamente, en el dominio de los conocimientos, la utilización de los recursos y la asertividad de las interacciones. A nivel macro, por un ministerio que orienta el ejercicio profesoral con el establecimiento de unos estándares, lineamientos, competencias y desempeños que, vistos en términos generales, definen los procesos y las metas que debemos alcanzar en el aula. He aquí, a grandes rasgos, las inmediatas relaciones que surgen entre la educación y la pedagogía desde la mirada de aquellos que miramos y protagonizamos los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

#### **4. Consideración final**

Para darle culminación a este ensayo, cabe señalar que la actividad docente en nuestro contexto latinoamericano nos distancia de la formación pedagógica y nos alista para la práctica educativa a partir de la apropiación de un currículo que funciona como “dispositivo para escolarizar y encerrar contenidos que lleven a obedecer la ley y la norma” (Quiceno, 2019, p. 5). Los profesionales de la docencia, generalmente, nos movemos en el mercado laboral como ofertantes de contenidos, dispuestos a seguir los planes de enseñanza que instruyan a los estudiantes en determinados ciclos, niveles, programas, modalidades, carreras, cursos y facultades. Por imposición del sistema económico, hemos abandonado los conocimientos generales por los conocimientos específicos, colocándolos al servicio de nuevas generaciones que necesitan insertarse con urgencia a las dinámicas

del mundo laboral, ajustado ahora a criterios de calidad y modelos de eficiencia que miden las funciones al interior de las organizaciones. El docente, sumergido en este torrencial océano, por fuerza de un orden mundial que configura a la sociedad sobre paradigmas de utilidad, ha olvidado su mismo ser, ha desdeñado su propia vocación, dado que se ha convertido en un instrumento para disciplinar e instruir masas sobre los intereses de quienes gobiernan el globo terráqueo. Pese a que se traduce en un reto sumamente complejo, hoy más que nunca se debe hacer un alto intelectual en medio de este frenético sistema, para pensar más y hacer mejor al hombre del presente, pues como diría Durkheim, “un educador sin pedagogía vendría siendo un cuerpo sin alma” (1979, p. 54).

La escuela colombiana, tal como la describe Humberto Quiceno (2019), es un mosaico que a nivel educacional tiene instrucción, disciplina, evaluación, enseñanza y aprendizaje, y a nivel pedagógico presenta formación, autonomía, reflexión, crítica y análisis, sin olvidar los actores que podrían confluír allí, maestros, instructores, docentes, profesores y orientadores. No hay mejor manera para ilustrar el escenario sobre el que deben concurrir hoy más que nunca la educación y la pedagogía en nuestro país, porque si la pedagogía piensa al hombre desde las teorías y la educación hace al hombre desde las prácticas, ambas estarán llamadas a coincidir al interior de la ambivalente escuela, ese lugar silenciado por el miedo que suscita la autoridad, ese lugar convulsionado por la injusticia que propugna la sociedad, o también, ese lugar sensibilizado por el discurso que declara un sensato, ese lugar esperanzado por el proyecto que vislumbra un visionario. Desde la premisa del deber ser (Kant, 2018), la escuela, indefectiblemente, está llamada a posicionarse como el ambiente natural que permite pensar y posibilita hacer al hombre que necesita la sociedad y al ciudadano que reclama el mundo.

Aunque muchas veces nos olvidamos de pensar lo uno y hacer lo otro, por la celeridad de la vida moderna, por la rutina del ejercicio profesional, por la angustia de la fragmentación social, corresponde detenernos por un momento, a pensar primero y hacer después a ese humano que se halla impulsado a romper esas lastradas cadenas que lo han dominado y desfigurado, para aventurarlo y exhortarlo, sin detención alguna, hacia la construcción de exuberantes realidades que dignifiquen y enaltezcan su vida.

Finalmente, todo este debate entre lo que es la educación y lo que es la pedagogía, debe circunscribirse al aula, un escenario que por historia nacional se ha movido pendularmente entre el abandono del poder estatal y la esperanza del espíritu estudiantil. Estamos llamados, sin aplazamiento alguno, a ajustar las teorías y mejorar las prácticas de acuerdo con el valioso recorrido cronológico que hemos emprendido a la luz del presente examen. Indudablemente, a manera de legado, cada época puede contribuir en este noble designio. De los antiguos, entendemos que formar sobre el horizonte de la democracia que dialoga alrededor de la virtud, la justicia y la felicidad, se traduce en una apuesta loable para transmutar las acciones egoístas en intereses generales. De los medievales, confiar en que somos una corporeidad movida por una espiritualidad, nos posibilita aspirar hacia la trascendencia, en el franco signo de que podemos abandonar lo trivial para dirigirnos a lo excelso. De los modernos, sabemos que la tierra ya no es el centro y que lo divino ya no es lo primordial, por lo tanto, el universo y el humano demandan ser comprendidos bajo el imperio de la razón, esa que debe guiarnos en el perfeccionamiento de la especie. De los contemporáneos, aplaudimos la libertad y abrazamos la república como triunfos imposibles de abandonar, lo que puede ayudarnos a trazar ideales de progreso y fraternidad para todos los individuos, sin distinción

alguna. Así pues, quedamos ad portas de pensar y hacer al humano que clama nuestro tiempo.

## Referencias bibliográficas

- Chávez, P. (2004). *Historia de las doctrinas filosóficas*. México: Pearson Educación.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá.
- Cruz, G. L. (2006). *Historia de la filosofía*. Buenos Aires: Santillana.
- Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Grupo editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Política y educación*. Madrid: Grupo editorial Siglo XXI.
- Friedrich, C. (1818). *El caminante sobre el mar de nubes*.
- Kant, I. (2000). *Filosofía de la historia*. Madrid: Fondo de la Cultura Económica.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Kant, I. (2018). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Austral.
- Luzuriaga, L. (1982). *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Platón. (2019). *La República*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Quiceno, H. (2018). *Epistemología de la pedagogía*. Cali: Educación y pedagogía.

# EDUCACIÓN DIVERGENTE. UNA REFLEXIÓN DE LO ESENCIAL

A THEORETICAL KNOWLEDGE AND A PRACTICAL EXERCISE THAT FORM  
THE HUMAN

**Angélica María Rojas Cardozo**

Doctorado en Ciencias de la Educación  
Universidad de la Plata

✉ rojascardozo59@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0001-7852-6182>

## **Cita este capítulo:**

Rojas Cardozo, A. M. (2021). Educación divergente. Una reflexión de lo esencial. En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp. 249-272). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# EDUCACIÓN DIVERGENTE. UNA REFLEXIÓN DE LO ESENCIAL

Angélica María Rojas Cardozo  
© <https://orcid.org/0000-0001-7852-6182>

## Resumen

En el texto se presenta una reflexión sobre la educación, en términos de cómo se hizo necesario pensar, a propósito de la pandemia, las nuevas formas de promover el aprendizaje. En esta línea de pensamiento, se plantea una mirada hacia las adaptaciones y transformaciones que surgieron en relación con las posiciones docentes y la dinámica vigente de la escuela y su traslado al hogar, así como los cambios en las formas en que los estudiantes acceden hoy al conocimiento. Se propone una discusión sobre el concepto de educación y el derecho a esta (Wazler, 2001), mirada que es complementada por el desarrollo de los criterios que contribuyen a una postura de Estado que se debiera asumir, pero también desde las personas que conforman ese Estado. Estos serían indicadores para garantizar el derecho a la educación; asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevski, 2003). En correspondencia, también se realiza una aproximación a la propuesta que considera los cuatro pilares fundamentales para la educación del siglo XXI, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors et al, 1996, citado por Stavenhagen, 2006). Desde estos planteamientos, este texto invita a otorgar a la escuela ese fin de convertirse en un es-

cenario que promueva la igualdad y la participación, cuestionando las implicaciones sobre la tarea de educar, llevando a que se deba actualizar o reajustar las prácticas educativas para que tengan sentido desde los contextos en donde estas se realizan, pero esencialmente, garantizando el derecho a una educación pertinente.

**Palabras clave:** derecho a la educación, igualdad, asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad, aprender, posición docente.

### **Abstract**

The text presents a reflection on education, in terms of how it became necessary to think about new ways, regarding the pandemic, to promote learning. Furthermore, the text also proposes a look at the adaptations and transformations that arose in relation to teachers' positions and the current dynamics of the school and its shift or relocation to the home setting; as well as the changes in the ways in which students' access knowledge today. A discussion is proposed on the concept of education and the right to it (Wazler, 2001), an overview that is complemented by the development of criteria that contributes to a position that should be assumed by the state, but also by the people who make up that condition. These would be the indicators to guarantee the right to education; affordability, accessibility, acceptability and adaptability (Tomasevski, 2003). In correspondence with these ideas, this text also considers an approach to the proposal that accounts for the four fundamental pillars for 21st century education, learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together (Delors, Jacques, et al, 1996, cited by Stavenhagen, 2006). According to this, this text advocates to

grant the school its objective of becoming a scenario that promotes equality, participation; questioning the implications on the task of educating, leading to the fact that educational practices must be updated or readjusted so that they make sense from the contexts where they are implemented, but essentially, guaranteeing the right to a relevant education.

**Keywords:** right to education, equality, affordability, accessibility, acceptability, adaptability, learning, teacher position.

Desde hace mucho tiempo la sociedad nos ha ido convocando a nuevas formas de abordar la educación. De manera constante, las interacciones con los estudiantes, las dinámicas sociales y familiares, las realidades del aula –las pasadas y las actuales–, motivaban una reflexión sobre las maneras en cómo se estaba enseñando. Hoy en día, esta invitación nos fue entregada sin anuncio, sin propaganda, desde una llegada imprevista y fuimos requeridos para hacer frente a una realidad que nos mostró nuestra fragilidad humana. Por un lado, comprendimos que como especie somos vulnerables, que una enfermedad infecciosa nos podía acorralar, confinar, limitar nuestra vida social, pero aún más allá, sacar nuestros mayores temores frente a la propia vida, a la no existencia. Por otro lado, fuimos exhortados como docentes, a asumir, en forma metodológicamente disímil, nuestro rol de contribución a una sociedad, y entregar nuestros mejores esfuerzos para concebir la educación como una herramienta más que permita la formación de seres humanos empáticos, responsables, críticos y por supuesto, con conocimientos y habilidades que les posibilite resolver la vida. Los docentes hemos sabido responder, haciendo con pasión, con entrega, aquello que nos moviliza como profesores, aportar conocimiento, pero sobre todo acompañar en la vida, en el discernimiento, en la reflexión sobre

la realidad con la que corrientemente concurrimos. Este proceso ha traído consigo incertidumbres, desafíos y, en su recorrido, aprendizajes que se deben actualizar para responder a la necesidad de arrojar un compromiso de contribuir en el bien de la sociedad, desde los intereses colectivos propiciadores de entornos favorables para el aprendizaje. Bajo el escenario de contextos tan diversos, tipo vía láctea, los docentes han acudido a la utilización de múltiples estrategias, a la exploración con herramientas alternativas (digitales, remotas, físicas) que permitan así proveer recursos de todas las formas, poner en juego la máxima creatividad posible para seguir en el aula, permanecer vigentes. De igual manera las instituciones fueron exhortadas a reacomodar sus líneas de acción para atender los retos actuales. Sin duda alguna, las mismas familias entraron en maneras de adaptación de la vida escolar en casa, con todas las transformaciones que esto implica. Aun así, vinculando toda esta recursividad, hay aspectos del mismo proceso educativo, a mi modo de pensar, que develan condiciones de divergencia, que terminan afectando las acciones de aprendizaje y por supuesto, de enseñanza. La experiencia vivida hasta el momento refleja unas capacidades, nacientes para algunos, consolidadas para otros, de poder adaptar y ajustar la enseñanza. Esta nueva etapa del mundo puede convertirse en una posibilidad para repensar, es decir, volver sobre lo esencial, analizar el impacto de la educación en una sociedad; así como el derecho a ésta que todo ciudadano posee.

Enfrentar una situación de pandemia hizo que el mundo reestructura su forma mecanizada de funcionar. Se podría afirmar que en las naciones se han requerido intervenciones en los esquemas organizativos y funcionales de Estado. La vida cambió. La escuela no fue ajena a esta realidad y también debió replantear sus formas de funcionar. Ahora la escuela está en los hogares, llegó para estar

cierto tiempo, que se esperaba corto, pero resultó ser mucho más amplio. Los estudiantes ya no deben ir al colegio, no está permitido, aunque ellos extrañen sus compañeros y deseen estar allí, en clase, en recreo. Las instituciones, el Estado, los establecimientos educativos, su cuerpo docente y administrativo tuvieron que replantear las modalidades de trabajo para garantizar un derecho ciudadano, el derecho a la educación. No se puede negar que las condiciones de vida actuales y la ruta metodológica de cómo se ha estado abordando la formación, el itinerario educativo, nos han permitido reflexionar alrededor de aquello que concebimos por derecho a la educación.

Si existe una relación entre ciudadanía y los derechos, por ejemplo tal y como lo sugiere Walzer (2001), en donde la noción de ciudadano está referida a un estatuto que da derechos, pero que también asocia la pertenencia de estos a una comunidad política que otorga estos derechos y responsabilidades, entonces, desde esta condición, resulta interesante analizar cómo concurre un derecho a la educación pública, que garantice a todos los ciudadanos formas de acceder al conocimiento que aporten al ser, pero que también proporcionen herramientas a las personas para desempeñarse en el mundo. Este derecho a la educación igualmente vincula diversas condiciones sociales que impactan el aprendizaje y en línea proporcional la enseñanza. En su definición más simple, “un ciudadano es un individuo que pertenece a una comunidad política, es decir, una persona que disfruta de las prerrogativas y que asume las responsabilidades vinculadas a esa pertenencia” (Walzer, 2001, p.153). Existen algunos factores asociados, importantes, que tienen que ver con el derecho a la educación; el gobierno o Estado, el estudiante como sujeto de derecho (Colombia es un Estado de derecho), los grupos familiares y los educadores o profesionales que están encargados de la educación, todos hacemos parte del equipo

dispuesto para apoyar a los niños, niñas, jóvenes y adultos para acceder a las condiciones y formas sociales que le permitan recorrer el camino hacia la realización personal, profesional y laboral por vías del conocimiento, de las apuestas didácticas y metodológicas que la escuela, el colegio y la universidad les deben proveer.

El Estado y la sociedad en general, deben ser garantes de que todo ciudadano cuente con las mismas posibilidades de acceso a la educación; o por lo menos así debiera ser. Es conveniente pensar qué factores inciden en garantizar educación para todos y así poder analizar los rumbos posibles, desde los contextos, que puedan iluminar las decisiones actuales y futuras respecto a las estructuras educativas y sus rutas metodológicas de implementación. Considerando los factores previamente esbozados y teniendo en cuenta los indicadores del derecho a la educación de la doctora Katarina Tomasevski (2003), existen cuatro rasgos que pueden ayudar a localizar acciones analíticas para la organización de estrategias educativas nacionales. Los cuatro aspectos que son desarrollados por Tomasevski focalizan más una perspectiva institucional que personal. Inicialmente, aparece el rasgo de la asequibilidad, concepto comprendido como aquel aspecto en donde deben existir responsables que se ocupen de garantizar el derecho a la educación. Es menester del Estado, de las sociedades, asegurar la disponibilidad para que el pueblo, las personas, puedan encontrar en sus territorios educación para todos los niños y niñas, jóvenes y adultos. Este aspecto, por supuesto, tiene referencia como derecho social. También vale la pena considerar a las comunidades etnoeducativas respetando su autonomía, la diversidad, valorando sus derechos culturales. En iguales términos, el aspecto relacionado con la asequibilidad se puede ver directamente reflejado en la oferta educativa a disposición del pueblo, por su puesto, que cuente con las condiciones necesarias que den garantía

de esa existencia o disponibilidad. En este frente se ponen a consideración los recursos humanos, en lo que respecta por ejemplo a docentes, directivos docentes, los padres de familia o acudientes y su libertad en la elección de la educación que quieren para sus hijos, junto con variables asociadas al capital humano; también recursos físicos, comprendidos en la línea de infraestructura apropiada para desarrollar un proyecto educativo, dotación de materiales didácticos que apoyen la enseñanza, el aprendizaje; ambientes de aprendizaje que propicien el conocimiento; entre otros. Un segundo rasgo, continuando el planteamiento de Tomasevski (2003), alude a la accesibilidad, que representa la condición de acceso. Esto se relaciona con que, a todos los actores, individuos, les sea permitida la educación. Garantizar este acceso debe movilizar los mecanismos necesarios, por parte de todos los actores involucrados en el proceso educativo de un individuo, para que las personas puedan, por ejemplo, avanzar en los distintos niveles formativos ofrecidos en el país. No hay cabida para discriminaciones ni para segregaciones. Como bien lo afirma Tomasevski (2003), “La educación puede utilizarse como un instrumento tanto para perpetuar como para eliminar las desigualdades.” (p.22). El derecho a la educación debe garantizar a todo ciudadano su posibilidad de participar en procesos de formación, educativos, sin distinción o exclusión. Este camino por la educación debe contar con acceso desde sus condiciones físicas (ubicación en territorio nacional, garantía de locaciones, garantías tecnológicas de acceso a la educación) y económicas (educación gratuita). La educación, además, debe contar con niveles aceptables en la sociedad, que cumplan con ciertos criterios de calidad, condiciones básicas de calidad educativa, lo cual hace referencia a la aceptabilidad (Tomasevski, 2003) en el derecho a la educación. Este aspecto no está limitado a sólo considerar aquellos factores cuantitativos asociados a la calidad, también es preciso

garantizar que los procesos educativos cuenten con aprendizajes, rutas académicas relevantes, contextualizadas a las realidades de los individuos y movilizar la apropiación cultural entre sus integrantes. Por último, otro factor significativo en el derecho a la educación tiene que ver con que esta satisfaga las necesidades según los contextos, desde sus particularidades. Las apuestas en educación debieran moldearse, adaptarse y desarrollarse con fundamento en los intereses de los estudiantes, sus necesidades y por supuesto sus capacidades. Estos elementos están referidos a la adaptabilidad (Tomasevski, 2003), es decir, a esa fuerza de poder transformar según las realidades que se vayan enfrentando. Esta condición flexible y de acomodación, permite a los individuos que acceden a este tipo de educación, contar con procesos formativos que cumplan con las expectativas adquiridas, de manera anticipada y también en la misma implementación de este proceso pedagógico.

Los niveles de educación ofrecidos en Colombia como derecho son primaria, secundaria y universitario; encuentro en los contextos donde se ofrece la primaria, características muy específicas que hacen ciertamente de esta realidad una muy compleja para comprenderla y, desde mi perspectiva, también para atenderla. Todo niño colombiano tiene derecho a acceder a la educación primaria, donde el Estado debe ser el garante de proveer las condiciones necesarias para tal fin. Colombia es un país mayoritariamente rural y con una gran diversidad étnica. El mayor porcentaje de las escuelas se encuentra ubicado en las zonas rurales de los territorios y estas escuelas cuentan con entornos muy diversos. Los estudiantes de primaria, que son niños que oscilan entre edades de cinco a diez años, son estudiantes que viven su vida escolar en los territorios, sean urbanos o rurales; primordialmente rurales, para el caso de Colombia. Los estudiantes de secundaria también se encuentran en

la ruralidad, aunque en menor escala, dado que en algunas ocasiones no existen las condiciones para que, en la vereda o en la inspección, haya oferta académica para este nivel y entonces recurren a las zonas urbanas para poder acceder a la educación, o en ocasiones más que zonas urbanas, son cabeceras municipales, ubicadas con un mejor acceso pero que siguen siendo consideradas como rurales. Y si llegamos al nivel de universidad, pues este mapa sí que se aleja cada vez más del territorio local. El nivel universitario está ubicado en las ciudades capitales de los departamentos del país, principalmente. Hay algunas ocasiones en donde la universidad ha llegado a ciudades no capitales, catalogadas como medianas, entregando así un mayor rango de oferta para las personas con dificultad de llegar a las urbes. Es de interés particular en esta reflexión, focalizar la atención en el nivel y contexto de primaria, por cuanto ha sido el trabajo en el cual he interactuado durante los últimos ocho años.

En los municipios (unidad política más pequeña en Colombia, primero están los departamentos que incluyen los municipios) se ubican las escuelas que son encargadas de, como brazo social del Estado, formar a sus habitantes. Toda persona tiene derecho a la educación en estas escuelas, su acceso es gratuito. Hecha esta salvedad, resulta interesante recordar la definición de derecho a la educación, que en especial refiere a los niños, trabajada por Leiras (1994), en donde habla de los derechos como expectativas, pero al mismo tiempo como punto de partida: “No hace falta que un niño haga nada en especial para acceder a la titularidad de lo que la sociedad en que vive reconoce como derechos de los niños, todo lo que hace falta es que sea niño” (p.14). Esta postura, en cierto modo, se relaciona con el concepto de escuela desde una perspectiva democrática. La escuela es entonces, “el lugar preeminente de la emancipación y de la igualdad: la escuela es un sitio donde pueden

tener lugar momentos democráticos” (Masschelein y Simons 2014, p.321). La escuela debiera ser ese escenario en donde los sujetos llegan para acceder a su formación, donde ocurren interacciones sociales y donde los derechos y deberes se configuran, o debieran configurarse, como atributos que permiten una convivencia, una comunidad. Personalmente, veo que en la escuela se encuentra la oportunidad de ver la igualdad como una categoría de apertura, de comienzo, de arranque, en tanto se pueden replantear los roles que debemos asumir en el múltiple y complejo proceso educativo. Pensar el rol de la escuela, de quienes están en ella, necesariamente atañe cuestionamientos, tensiones y decisiones multidireccionales en la esfera de construir sociedad:

Esa es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido [...] que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi en 1797 (una fórmula diametralmente opuesta al proyecto de Frankenstein), pueda ‘ser obra de sí mismo’ (Pestalozzi, 1994, citado en Meirieu, 1998, p.3.)

De alguna manera, este análisis posibilita pensar en la escuela como un nicho de igualdad que resulta, en parte, ser sinónimo de justicia. La escuela hoy trasciende lo físico, lo estructural y presencial, para darle vida a la escuela que hace parte de la cotidianidad humana en casa, al interior de las familias. Valdría la pena reflexionar alrededor de esos cuatro aspectos ya abordados para pensar una educación que favorezca la diversidad y que incluya una formación desde la igualdad, desde la equidad, desde la justicia. Hoy más que nunca somos interpelados a que la educación satisfaga esas necesidades

desde la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevski (2003). No obstante, el panorama hoy ha develado que estos rasgos de la educación se cumplen solo parcialmente; cada vez más la escuela diverge de la realidad social, hoy más explícita que nunca. Desde la experiencia vivida en mi actividad como docente, he podido ver, a través de otros docentes, que la educación hoy nos sacudió para mostrarnos los contextos en las instituciones, de nuestros estudiantes, que ya se conocía, pero que por alguna razón parecía pausada, inadvertida. Los docentes han dado todo lo que saben, lo que creen se debe hacer, lo que han acordado entre sus instituciones, para proveer a los estudiantes con recursos didácticos para continuar el proceso de formación. Han nacido formas de reinventar la profesión docente para abrir la puerta a la enseñanza desde la distancia, desde la virtualidad. Aun así, esta entrega se ve supeditada a las condiciones con que cuenten los estudiantes y allí empiezan a reflejarse entonces contextos de desigualdad, por lo menos en términos de herramientas para acceder al conocimiento. Se han buscado canales sincrónicos y asincrónicos para llevar los recursos a los estudiantes y los docentes han asumido un rol importante de liderazgo para acoger a sus estudiantes.

Cuando se va a la escuela, en la modalidad presencial, el portón está abierto para que entren todos; en esta peculiaridad de hoy, el portón va llevando a otra puerta y a otra puerta, como una especie de hipervínculo, dependiendo de cómo y con qué materiales se llegue al día de clases. Si hay computador, se pueden hacer las guías de manera digital. Si no hay computador, se puede ir a la fotocopidora a conseguir el material físico. También las instituciones han organizado otras estrategias de entrega del material impreso a los estudiantes. Si hay computador e internet, se puede tener una charla virtual con el profesor. Si eres mamá que maneja la tecnología, pero además

tienes celular *smartphone* y tienes internet, puedes entrar al grupo de WhatsApp de cierto grado para acceder a los materiales, en caso de no tener este recurso, otra vía es usar el celular (no *smartphone*) para llamar y comunicarse directamente con los docentes, sin uso de la tecnología virtual, pero sí analógica. Han sido varias las estrategias, como ya he mencionado, para hacer que todo estudiante tenga el corpus, el material, que guíe sus procesos de aprendizaje. Los docentes han garantizado, con diversas formas e intentos poder estar en contacto con sus estudiantes, ofreciendo ayudas didácticas para seguir el proceso formativo. Para todos ha sido un constante aprendizaje comprender las nuevas formas de interactuar entre docentes, estudiantes, familias, y en el camino se han ido reevaluando acciones, decisiones, que impactan de manera directa el proceso educativo. Esta condición por supuesto imbrica desafíos grandes en términos didácticos, pero también tecnológicos y que del mismo modo demandan de las personas líderes de este proceso, aunar esfuerzos para responder a los requerimientos actuales.

El contexto actual nos debe situar a todos, incluido al Estado, a cavilar sobre las prioridades sociales, que debieran ir más hacia lo esencial, salud, vida y educación. Por su parte, desde la línea estatal, es preciso destacar que hay un despliegue en recursos para que los profesores usen, poniendo a disposición, por diferentes mecanismos y rutas, gran cantidad de contenidos didácticos en páginas web, contenidos radiales, contenidos digitales, televisivos, impresos, etc. Los recursos aportan a la caja de herramientas necesaria para la labor de enseñar, y desde luego está bien, porque los materiales didácticos hacen parte de la cotidianidad del aula. Los docentes los han aprovechado, pero en varias circunstancias los materiales vinculados al uso tecnológico, como el empleo del computador, celular, internet, no se han podido usar. Hay un aspecto muy

favorable en este reto y es la capacidad de reciclar, si se me permite el término, acciones que parecían archivadas, como, por ejemplo, el uso de la radio para dictar clases, el correo humano, las mingas para dotación de materiales, entre otras experiencias de la escuela en casa. Aunque no hay autorización para el contacto físico, la sociedad ha inventado o acudido a múltiples mecanismos para estar presentes, porque como seres humanos somos esencialmente sociales.

Desde otra postura de indagación, respecto a aquellos factores de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevski, 2003), se sitúa el currículo como ese organizador de saberes que debe ser dinámico, adaptable y ajustado a los contextos propios. Las escuelas de primaria cuentan, como todas las escuelas, con autonomía institucional para organizar sus currículos de acuerdo a los propósitos de formación de sus estudiantes. Existen en el país referentes nacionales, como lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, mallas de aprendizaje y derechos básicos de aprendizaje, que ofrecen una ruta posible para estructurar las propuestas curriculares en los establecimientos educativos. Desde la línea base de análisis contextual de las condiciones de las instituciones, estas pueden armar lo propio en lo que concierne a la ruta curricular, a la carta de navegación pedagógica que determinará sus acciones didácticas. Es muy usual que las instituciones consideren las condiciones locales, propias para construir sus currículos y puede ser que las decisiones institucionales estén orientadas hacia lo pedagógico, productivo o técnico. Ese currículo es siempre construido de manera colectiva y validado desde la gobernabilidad institucional. Al final, el currículo resulta en esa delimitación del sistema educativo, eso que para las instituciones es valioso enseñar.

Tanto en zonas rurales como urbanas, existe un currículo cero o nulo, que es todo aquello que se ha quedado por fuera del currículo formal o prescriptivo. Se podría considerar, con fundamento en la situación actual, a ese currículo nulo como factor catalizador de nuevos saberes, nuevas interacciones, que trasciendan el simple hecho de dar clases contenidas y realmente avancen hacia una escuela viva, inmersa en la realidad familiar, en la vida en la vereda, en el pueblo. En las condiciones de hoy, estas reflexiones curriculares han permeado los planteamientos institucionales para liderar el proceso formativo de los estudiantes.

En esta misma línea de pensamiento, desde las consideraciones necesarias para pensar la empresa educativa, entra en el escenario reflexivo el rol asumido por los docentes para trabajar en medio de la nueva cotidianidad de la escuela, porque, además, son la primera línea de frente en el proceso educativo. Conforme a ello, es preciso pensar en cómo asumimos nuestra posición como docentes respecto a la configuración de la escuela y nuestra participación en el ejercicio de estar presentes en un proceso que permita a otro individuo encontrar formas propias de realización. Cuando se escucha el término “escuela”, una suerte de ideas varias llegan a la mente, el campo semántico se activa buscando aquellos términos vecinos que pueden ayudar a definirla, aunque esta tarea no sea del todo tan fácil. Resulta aún más inquietante, a la luz de esta definición, poder comprender qué sucede en las interacciones sociales, políticas, comunitarias que se tejen en esta escuela.

La escuela hoy se ha transformado, como indicaba, en tanto es una escuela plural, abierta, que requiere, más ahora, el concierto de todos para que los estudiantes puedan transitar de la manera más amena y contextualizada posible por esta nueva aula, que ahora

está en casa. Hoy los docentes han asumido posiciones respecto al trabajo que realizan con sus estudiantes en esa escuela en el presente y han liderado procesos en los territorios. En lo que refiere a las posiciones docentes, es pertinente abordar la concepción que nos ofrece Vassiliades (2013) al respecto: “[...] los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (p.1).

Realmente el término de posición docente asociado a las formas de vivir la docencia tiene una posibilidad semántica muy focalizada de tratar de comprender al docente, encargado de organizar el aula y poner su conocimiento en función de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, traducir la esencia del docente, aquello que le permite ser y que puede involucrar algunas ideas que de cierta manera se conectan con las representaciones sociales. Las posiciones docentes no se deben examinar desde una postura aislada, individual, ya que como sujeto se hace parte de un grupo social y se circunscribe a unas normas, formas de vida, condiciones culturales, sociales y políticas que son características de una determinada comunidad.

La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, así como también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación (Southwell y Vassiliades, 2014, p.4).

Estos desafíos presentados hoy a la humanidad también involucran que los docentes se reúnan en comunidades de aprendizaje, en equipos, en redes de docentes, en sus instituciones educativas para

pensar el aula y las rutas para llegar al estudiante. En la perspectiva de identidad docente, como posición que se puede entender desde un contexto social, Pavlenko y Blackledge (2006) afirman que la identidad se constituye en una opción social, discursiva y narrativa a la cual los individuos apelan y que está abrazada por una sociedad en particular, en un momento y lugar determinado. Este momento en específico ha convocado el encuentro de voluntades para que el acceso a la educación esté allí disponible, que todos los estudiantes puedan participar, sentirse incluidos; pero al mismo tiempo que sea viable contar con procesos cercanos a la vida de los estudiantes que estén inmersos en la cotidianidad que no puede ser desprendida, más sí reconocida.

Existen varios desafíos que deberán ir resolviéndose en la medida que se va experimentando la vida en esta época. La educación con base en las demandas actuales, en los escenarios inmediatos, direccionan una reflexión sobre aquellos aspectos esenciales que abrazan a las familias en el seno de sus hogares, de su diario vivir. Esos retos atañen también a las consideraciones que deben hacerse para garantizar que los niños y niñas, jóvenes y adultos, puedan acceder a la educación como un derecho individual y una perenne obligación del Estado, que todos puedan acceder a la educación desde condiciones dignas e igualitarias, aunque en algunas ocasiones los contextos sociales exacerban la pobreza. Por tanto, la educación debiera apuntar a limpiar las barreras que impidan que un niño o niña, joven o adulto logre aprender, indagar, interactuar con el mundo. Es perentorio avanzar hacia los análisis de los contextos y actores involucrados en el proceso educativo; niños, niñas, padres de familia, docentes, Estado, deben actuar para plantear currículos incluyentes, situados, que permitan a todos poder interactuar con el mundo cercano, el que les rodea y les permite ser. Igualmente, otra variable a considerar

deriva en aquella capacidad que se pueda lograr para reconocer las transformaciones que están desarrollándose, los ajustes a los estilos de vida, a las formas de actuar e interactuar, para poder reacomodar y ofrecer propuestas de formación que satisfagan necesidades reales, desde lo particular y desde los contextos. En relación con este análisis, se vuelve indispensable además, revisar los propósitos misionales de la educación, ver en prospectiva social a qué tipo de mundo nos enfrentamos, nosotros y nuestros hijos, cuál es la sociedad que nos espera, ahora y en lo sucesivo (Stavenhagen, 2006).

En diálogo con estos factores asociados a la educación puede ser favorable no perder de vista cuatro pilares fundamentales para la educación del siglo XXI, a saber, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors et al, 1996, citado por Stavenhagen, 2006). La educación debe permear las barreras que limitan el acceso al conocimiento para que así todos los niños, niñas, jóvenes y adultos puedan gozar de la oportunidad de conocer, acceder a la información, utilizarla para poder ejercer su ciudadanía, su individualidad y lograr sus propios objetivos que viabilicen su desarrollo humano. Es prioritario progresar hacia una educación donde se recurra al aprendizaje como catalizador de comprensión del mundo para así vivir en él con dignidad e impulsar el desarrollo de las capacidades personales. “La educación debe contribuir a democratizar la información y conocimiento, debe proporcionar las herramientas para que los niños, los jóvenes y los adultos, puedan acceder a los avances de la ciencia y la tecnología y servirse de ellos en forma responsable y solidaria.” (Stavenhagen, 2006, p. 75).

Aprender a hacer debe estar integrado con aquellas habilidades y capacidades que la educación debe ayudar a adquirir, fortalecer o

hacer visibles, para que los sujetos puedan responder a las demandas actuales sobre las condiciones sociales y laborales, que exigen virajes distintos al momento de acceder a las ofertas educativas. Se puede comprender que el conocer y el saber, son inseparables del hacer, en razón a que conforman un conjunto del conocimiento puesto en práctica para influir en el entorno. Por su parte, es axiomático también trascender la perspectiva del ser humano como una fuerza de trabajo y comprenderlo, ayudar a que se reconozca en una comunidad, con su familia, en una sociedad. El ser humano es el fin, la razón de ser de una sociedad. Anclados a esa fuerza democrática de la educación, se configura como vital el desarrollo global e integral de cada persona (Delors, 1996). La singularidad de cada sujeto imbrica un rol capital en el aprendizaje y, en consecuencia, la educación es interpelada para que permita, a través del conocimiento, de la práctica, de la colaboración con otros, la configuración del ser, contextualizado en una condición ontológica, pero que también atañe a elementos comunes que aportan a ese mismo desarrollo. Hay un aspecto final, aunque no en orden prescriptivo, que invita a la reflexión desde lo comunitario, aprender a vivir juntos (Delors, 1996). Esto significa que vivimos en una sociedad diversa, cultural y socialmente multiétnica, en donde todos, distintos, hacemos parte de una condición humana que nos une.

La principal tarea de la educación para enfrentar el reto de las tensiones y conflictos que se manifiestan en el mundo de este fin de siglo, es profundizar el ideal democrático y consolidar el respeto al pluralismo cultural, religioso e ideológico el que, más que un ilusorio universalismo homogeneizador, podrá garantizar el entendimiento mutuo y la convivencia entre los pueblos. (Stavenhagen, 2006, p. 77)

La escuela se convierte en un escenario de participación, de cooperación, de colaboración con los otros. Las relaciones interpersonales permiten tejer vínculos para instaurar conexiones personales sólidas, eficientes, que definitivamente tributan al aprendizaje, a las habilidades y cualidades humanas requeridas para cohabitar el mundo que demanda ser leído y comprendido. Aprender a vivir juntos, simultáneamente, exige de nosotros que tengamos una comprensión del otro (Delors, 1996), también como ser y como individuo, para lograr escenarios empáticos, donde se reconozcan la diversidad y la alteridad, como aspectos dialogantes dentro de una comunidad. La escuela debe traer al escenario de la enseñanza el reconocimiento de las opiniones de los otros, de las reacciones, posiciones y de esta manera comprender las interacciones que son naturales en el terreno educativo.

Ordinariamente, sabemos que en la escuela se tiende a privilegiar, de manera consciente o inconsciente, los esfuerzos sobre el saber conocer y el saber hacer, minimizando el poder complementario del sabervivir juntos y el saber ser. Empero, la organización estructurada, participativa, incluyente de la educación apela a que la distribución de los aprendizajes pueda ser balanceada entre los cuatro pilares para que se le permita así a la persona, a los niños, niñas, jóvenes y adultos, desenvolverse en una sociedad, establecer relaciones sociales, de conocimiento, de participación ciudadana. De manera complementaria, la educación y toda su actividad, como escenario para enfrentar una situación de irregularidad, como la actual, se convierte en una posibilidad para la reconstrucción del tejido social. El rol de la educación y el Estado, como agentes dinamizadores de la sociedad, nos alienta a razonar, discurrir, sobre cuáles serían los retos que se deben asumir para pensar una verdadera intervención transformadora de la escuela.

La escuela y sus condiciones desiguallitarias deben permanecer en el debate académico y más allá, en las discusiones sobre cómo ayudar a crear una sociedad mucho más incluyente. Aparecen en la discusión interrogantes de la línea que nos sugiere Elías (1981) en su texto sobre civilización y violencia y que considero tienen vigencia en estos tiempos.

Aquí nos topamos con algo que se repite siempre, una y otra vez. En una situación así, los jóvenes necesitan básicamente por lo menos tres cosas; quisiera nombrarlas brevemente. Necesitan perspectivas de futuro; necesitan un grupo de personas de la misma edad, un grupo que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia en un mundo en el que las diferencias entre las distintas generaciones son muy grandes –ya en aquel entonces se habían agravado, y son aún más graves–; y en tercer lugar, necesitan un ideal, una meta que dé sentido a su vida y, aún más, que sea superior a la propia vida. (Elías, 1981, p. 147).

Se debe evitar llevar a los estudiantes, a los jóvenes, desde las expresiones de emotividad escolar, a afincar sentimientos de miedo de ser o sentirse excluidos, precisamente por todo aquello que se ha venido planteando en esta reflexión. Se supondría que la escuela debiera ser un espacio en donde se le ofrezca a sus miembros, todos, una sensación opuesta a estos temores. La amenaza de exclusión se da desde dos perspectivas: la material-objetiva, estar realmente excluid, y la simbólica-subjetiva – sentirse o imaginarse estar excluido (Kaplan, 2013). Ser parte de o estar por fuera registra límites simbólicos, que auto-limitan, por la misma amenaza a ser excluido. Esta reflexión propuesta acá sobre la educación en tiempos actuales, que de cierta forma permite visualizar la desigualdad de las sociedades y de manera análoga la desigualdad educativa, es un punto de partida para ampliar el aprendizaje sobre las condiciones

que le son constitutivas. No es una tarea fácil comprender los elementos superpuestos en una sociedad y las maneras de funcionar desde el plano educativo, pero definitivamente debe asignársele un lugar privilegiado en las discusiones actuales, en cuestiones de investigación educativa.

Desde los cuatro pilares (Delors, et al,1996, citado por Stavenhagen, 2006) se encuentran oportunidades únicas que se pueden poner en provecho de los propios aprendizajes. Por ejemplo, en el saber conocer, en esta época de derroche de información y desinformación, de abrumadores canales televisivos, de variadas redes sociales, que tienden a nublar formas de real conocimiento, las acciones didácticas pueden estar encaminadas hacia experiencias vivas en el hogar, en el campo, en la vereda; que originen deseos de explorar, experimentar, observar su entorno, entre otras posibilidades, que necesariamente deben ir ligadas del acompañamiento, de la instrucción de enseñanza, pero que ofrece un aprendizaje situado.

Definitivamente el derecho a la educación debe garantizarse, no hay duda de ello. Todos estamos inmersos en realizar lo que nos corresponda a cada uno para cumplir nuestro respectivo rol: Estado, familiares, docentes, estudiantes. Garantizar este derecho tiene imbricada una aproximación conceptual para contar con claridades frente a aquello que debemos asegurar y exigir, contar con posiciones claras como individuos; pero también se hace necesario progresar hacia la reflexión nacional, de Estado, frente a los nuevos desafíos educativos que se hacen visibles en la actualidad, pero que, al mismo tiempo, fraguan reflexiones hacia el futuro sobre los abordajes pedagógicos, líneas de formación, políticas educativas, propuestas investigativas, función social de la escuela, entre otras cuestiones que pueden estar presentes en las agendas en el campo de la educación.

## Referencias bibliográficas

- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Elías, N. (1981). *Civilización y violencia*. Reis N°65, pp. 141-151.
- Kaplan, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan, C. V. (Dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (págs. 45-68). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Leiras, M. (1994). *Los derechos del niño en la escuela*. Buenos Aires, Unicef.
- Masschelein J. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. 1ra. Parte, Buenos Aires: Edit. Miño y Dávila
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Pavlenko, A. y Blackledge, A. (2006). Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. *Language in Society*. Vol. 35, No. 5, pp. 735-738.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen XI. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores (en prensa).
- Stavenhagen, R. (2006). Aprender a vivir juntos: diversidad étnica y diversidad intercultural. A 10 años del informe Delors. *Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. -N°1 (Enero/junio 1985) San José, C. R.: El Instituto, 1985- v.; 23 cm.
- Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, C.R.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003. Serie Cuadernos Pedagógicos. San José, C.R
- Walzer, M. (2001). *Guerra, política y Moral*. España: Editorial Paidós.

# UN MODELO EDUCATIVO PERTINENTE PARA ESTUDIANTES CON UNA CULTURA PROPIA LATINOAMERICANA

A RELEVANT EDUCATIONAL MODEL FOR STUDENTS WITH THEIR  
OWN LATIN AMERICAN CULTURE

**Omar Alfonso Valdivieso**

Magíster en Alta Dirección de Servicios Educativos

Doctorante en Educación

Docente Universidad Del Tolima

✉ [oavaldiviesom@ut.edu.co](mailto:oavaldiviesom@ut.edu.co)

© <https://orcid.org/0000-0001-6048-907X>

## **Cita este capítulo:**

Valdivieso, O. A. (2021). Un modelo educativo pertinente para estudiantes con una cultura propia latinoamericana. En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp.273-296). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# UN MODELO EDUCATIVO PERTINENTE PARA ESTUDIANTES CON UNA CULTURA PROPIA LATINOAMERICANA

Omar Alfonso Valdivieso

© <https://orcid.org/0000-0001-6048-907X>

Esta discusión pretende rescatar del pensamiento latinoamericano la necesidad de una profunda reflexión en torno a la educación que debe impartirse a nuestros pueblos con base en nuestra condición transcultural y en particular las formas como asumimos el currículo en nuestra región. Se partirá de observar la importancia de reflexionar en torno una educación que debe ser muy especial para América Latina, donde se garanticen las condiciones suficientes para generar pueblos libres con la capacidad de gobernarse de forma independiente. Luego se reconocerá un currículo flexible como pilar fundamental de la educación haciendo un recorrido histórico a través de diferentes tendencias, desde una mirada con autores occidentales en su mayoría para, finalmente, aterrizar en un contexto latinoamericano donde es importante este recorrido para tomar elementos relevantes y aptos para nuestra propia cultura y así generar nuestros propios diseños curriculares y una tendencia pedagógica pertinente y eficaz.

**Palabras clave:** cultura latinoamericana, transculturación, modelo pedagógico, contexto latinoamericano, evaluación educativa, tendencia pedagógica.

## **A relevant educational model for students with their own Latin American culture**

### **Abstract**

This discussion aims to rescue from Latin American thought the need for a profound reflection on the education that should be imparted to our peoples based on our transcultural condition and in particular the ways in which we assume the curriculum in our region. It will be based on observing the importance of reflecting on an education that should be very special for Latin America, where sufficient conditions are guaranteed to generate free peoples with the ability to govern independently. Then a flexible curriculum will be recognized as a fundamental pillar of education making a historical journey through different trends, from a look with Western authors mostly to finally land in a Latin American context where this journey is important to take relevant and suitable elements for our own culture and thus generate our own curricular designs and a relevant and effective pedagogical trend.

**Keywords:** Latin American culture, transculturation, pedagogical model, Latin American context, educational evaluation, pedagogical trend.

## **Un modelo educativo pertinente para estudiantes con una cultura propia latinoamericana**

El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás.

Herbert Spencer

Inicio mi disertación con estas palabras del escritor británico Herbert Spencer (1820-1903) porque es justamente mi deseo el alertar sobre la importancia de una buena educación en la preparación de un sujeto en humana condición con características de individuo autónomo y responsable de sus actos, que además debe tener la capacidad de ejercer autocontrol y conciencia política desde una cultura propia latinoamericana. Somos el resultado de la hibridación de tres culturas y de cada una de ellas hemos heredado características y rasgos que nos hacen particulares en este mundo creando una nueva cultura diferente a las demás: *la cultura latinoamericana*.

El Dr. Darío Botero Uribe en su libro *El Manifiesto del Pensamiento Latinoamericano* (2000), argumenta en su tesis central que somos el resultado de esa hibridación de tres culturas; la indígena precolombina, la occidental española y la africana. “Las culturas no son guetos, sino ventanas abiertas que reciben y dan influencias; pero no somos territorio de nadie, pueblos sin cultura, sino viejos jóvenes” (Botero, 2000).

De esa cultura amerindia hemos tomado el sentido comunitario, una sensualidad natural marcada en nuestras acciones, un barroquismo abstracto en la decoración, respeto hierático por la naturaleza,

anti-individualismo marcado, preferencia por el goce sencillo y una tendencia muy alta a la evasión de la realidad. Desde la cultura occidental tomamos una profunda productividad técnica, sentido de hiperactividad e individualismo extremo que choca con las características aborígenes, al igual que la carencia de solidaridad. Esto figura una herencia de practicidad ciega, adoración por el dinero y el poder, dominio sobre la naturaleza y la abstracción del *ratio de vida*.<sup>7</sup> La cultura africana nos deja como legado el ritmo, un deseo por el cultivo del cuerpo, rechazo visceral a las religiones metafísicas, panteísmo, sensualidad desbordante y una marcada tendencia a los actos ceremoniales o mitos. Somos viejos, como lo afirma Botero Uribe, si computamos la antigüedad de las culturas que se han fusionado, pero jóvenes porque en el encuentro de tres mundos, se han producido proyecciones inéditas en la historia.

Además de Botero Uribe, quien nos regala una mirada desde Colombia, podemos citar autores como J. Ramiro Podetti (2004) de la Universidad de Montevideo quien en su comunicación presentada en el VI corredor de ideas del Cono Sur, muestra en su escrito titulado *Mestizaje y transculturación: la propuesta latinoamericana de globalización*, una aproximación a la idea de mestizaje cultural a partir del discurso del libertador Simón Bolívar en el Congreso de Angostura con el siguiente fragmento:

No somos europeos, no somos indios, sino una especie media entre los aborígenes y los españoles [...] Tengamos presente que nuestro pueblo no es el europeo [...] que más bien es un compuesto de África y América que una emanación de Europa; pues que hasta España misma deja de ser europea por su sangre africana, por sus instituciones y por

---

7 Apologética respecto al dominio de la vida mencionado por Max Horkheimer (1895-1973)

su carácter. Es imposible asignar con propiedad a qué familia humana pertenecemos [...] el europeo se ha mezclado con el americano y con el africano, y este se ha mezclado con el indio y con el europeo. Nacidos todos del seno de una misma madre, nuestros padres difieren en origen y en sangre (Bolívar, 1819).

Podetti hace referencia al concepto “transculturación” que apareció por primera vez en el libro *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar* publicado en 1940 por Fernando Ortiz, jurista devenido antropólogo y filósofo de la cultura, quien perteneció a ese riquísimo mundo de la cultura cubana de los 30 y los 40 junto con Alejo Carpentier y Nicolás Guillén, de la Sociedad de Estudios Afrocubanos.

Bajo la perspectiva de esta realidad latinoamericana, para el siglo XX, como lo describe Podetti, pueblos con cultura propia, con acentuadas diferencias con respecto al resto del mundo, aceptamos que hoy los límites del pensamiento no deben coincidir con una cultura, y que el pensamiento tampoco es el resultado de una universalidad proyectada. Pero ¿Por qué nos sentimos atrapados en una dependencia cultural? “Al respecto cabe decir que debería discernirse cuidadosamente, siempre, entre universalidad y hegemonía” (Podetti, 2004).

Las realidades apuntan en nuestro presente a “una hegemonía” que choca con esa transculturación, que no permite el desarrollo libre de los pueblos, resultado tal vez de esa centralidad del Estado en el mundo que nos advierte Petras: “El Estado imperial desarrolla una actividad de concentración de poder en la nación especialmente intensa para proyectarlo sobre el exterior a través de una gran variedad de instituciones, tanto económicas como políticas, y estableciendo vastas esferas de influencia y dominación” (Petras, 200, p. 2).

Parece que tenemos cultura, pero no tenemos el alma de pensarnos desde nosotros mismos. No poseemos la libertad de pensamiento frente a los retos del mundo contemporáneo y los que dominan hoy el pensamiento de las personas ni siquiera son Estados Imperio, más bien sobrevivimos en un mundo con aminos propios y muy particulares: “El gobierno de los viejos Estados-nación ha sido sustituido por un nuevo gobierno mundial formado por los dirigentes de las instituciones financieras internacionales, la Organización Mundial del Comercio, y los directores de las corporaciones multinacionales” (Petras, p. 3).

Tal vez la única forma de acceder al pensamiento universal es producir un pensamiento original desde nuestras particularidades; entonces, es la educación la llamada a ser el pilar fundamental de un desarrollo sostenible de nuestros pueblos desde la mirada pedagógica de una formación propia para América Latina y en palabras de alguien que nació esclavo y se hizo libre (George Washington Carver, 1860-1943): “La educación es la llave para abrir la puerta de oro de la libertad”.

Nuestro error ha sido, a lo largo de la historia, el tratar de copiar modelos pedagógicos al pie de la letra, venidos desde el norte o desde el viejo continente, los cuales, por su naturalidad, no tienen en cuenta esas particularidades que nos hacen únicos como pueblos y nos obligan a diseñar modelos impropios desde una pedagogía no próxima para el contexto de Latinoamérica. La razón vista desde la perspectiva planteada por Hernán Buitrago Ramírez (2010), es la realidad que se vive en un Estado planetario de la civilización y ethos marcado por un contexto civilizatorio occidental que impide conservar tradiciones no occidentales de culturas y etnias conservadas, lo cual necesariamente termina en “la sujeción de las conciencias humanas al poder eminente del déspota” (Buitrago,

p.2). Esto no quiere decir que se deban excluir dichos modelos de nuestras realidades, más bien, aprovechar un legado occidental, pero teniendo en cuenta nuestras características en el momento de adoptar un modelo educativo.

Históricamente hemos estado ligados a modelos educativos llegados desde occidente, de la mano de una colonización muy preocupada por explotar las riquezas aquí encontradas más que de transmitir conocimiento y educación para la vida a los hijos de América. Esta transculturización marcada por el dominio de Europa sobre estos pueblos invadidos y transformados a la fuerza que no tienen la oportunidad de evolucionar o desarrollarse desde su propia identidad, se puede explicar con las palabras de Buitrago: “Por supuesto se trata de genealogía, no de evolución, de un control biopolítico agenciado por las democracias hipercapitalistas metropolitanas y periféricas del orbe”, es simplemente control total.

Luego de lograr heroicamente una independencia marcada por un inicio conocido como “patria boba”, nuestros pueblos sin tener educación para gobernarnos nosotros mismos, emprendimos políticas de Estado necesarias para sobrevivir en un mundo agresivo y con depredadores culturales existentes en diferentes partes de la tierra, pero siempre en medio de una relación intrínseca entre capitalismo y expansión, donde no existen oportunidades ya que “la suerte está echada”. Podríamos recurrir a una cita de Hardt y Negri (2000) quienes hablan del imperio desde sus límites y cómo la expansión capitalista toma inevitablemente la forma de imperialismo; el capital opera constantemente mediante una configuración de los límites entre lo interior y lo exterior:

El mundo ya está parcelado, y lo que queda de él está siendo dividido, conquistado y colonizado. Pensar en esas estrellas que vemos sobre nuestras cabezas en las noches, esos vastos mundos que nunca alcanzaremos. Si pudiera anexaría los planetas; a menudo pienso en ello. Me pone triste verlos tan claramente y sin embargo tan lejanos. (Cecil Rhodes en Hart y Negri, p. 200)

Sí, era lograr entrar en una economía de mercado y competir con naciones florecientes y con identidad y culturas milenarias. Nuestra patria, Colombia, es una de esas naciones pertenecientes a la cultura latinoamericana con diversidad cultural, pueblo alegre, trabajador y emprendedor, con herencias que se proyectan desde el continente africano, Europa y por supuesto, desde los pueblos aborígenes del sur de América, pero con una urgencia en desarrollar un modelo educativo que se ajuste a sus realidades sociales, políticas y culturales y que logre trascender en futuras generaciones que demuestren consciencia de futuro tanto como el tener consciencia de lo sostenible.

La historia de la educación en Colombia se inicia desde la época de la conquista donde bajo una fuerte presión de la Iglesia Católica, se comienza el adiestramiento de las primeras letras y de la misma religión, con influencia renacentista y el toque muy europeo que se caracterizaba por ser instrucionista que influenciaba la producción artesanal y las diferentes técnicas laborales de los hijos de españoles nacidos en estas tierras. Era una educación solo para hijos legítimos y puros de sangre entre los españoles, y que no tuvieran oficios bajos o innobles como lo explica José Nicolás Arbeláez (2011). Hubo muchas restricciones por parte de la corona española en materia de educación; la expulsión de los Jesuitas, la vinculación de materias de carácter científico y la prohibición de teorías filosóficas que atentaran

el poder de la corona. Pero, según Arbeláez, sólo después del período de emancipación y de la Independencia, la educación pasa a manos del Estado y deja a la Iglesia relegada de tales funciones, desechando la enseñanza del latín y cambiando por el inglés y el francés.

La educación no se alejó de la influencia europea, la escuela lancasteriana es el referente principal de un método educativo rígido, memorístico y con fuertes características disciplinarias, es decir, el severo castigo como método principal de aprendizaje. Las políticas impulsadas por Santander, de corte liberal, desmontan el monopolio del Estado en materia educativa; se realiza toda una reforma educativa donde surgen las instituciones privadas, además se crean las escuelas normales y se define un currículo que pretendía ajustarse a las necesidades de la naciente república. A mitad del siglo XIX llega una misión pedagógica alemana a Colombia y con ella otra fuerte influencia europea en nuestra educación que tal vez no respondería de manera acertada a las necesidades locales pero que logra iniciar un modelo burgués con fuerte tendencia al conductismo propio de estas escuelas occidentales de la época. Después de las reformas de Rafael Núñez, la educación colombiana retorna al dominio centralista y la influencia religiosa desde el poder de la Iglesia Católica. Los pilares de la educación son “Dios y Patria”, y se divide tanto la escuela primaria en urbana y rural, como la escuela secundaria en técnica y clásica.

El siglo XX marca un proceso de transformación en las tendencias educativas desde esta escuela tradicional conductista pasando por una escuela activa, cuya finalidad era formar personas con sentido democrático que desarrollaran un espíritu crítico y de cooperación. Gerardo León Guerrero (1998), en su discurso frente a la imposición de modelos pedagógicos en Colombia hace referencia a la llamada

Escuela Activa como una incursión atropelladora en el pensamiento de los pedagogos colombianos como: Rafael Bernal Jiménez, Felipe Lleras Camargo, Gabriel Anzola Gómez y principalmente de Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno en 1914, institución que se convirtió en el paradigma de la Escuela Activa. Esta incursión epistemológica desde el pensamiento de autores europeos como: John Dewey, Ovidio Decroly; Eduard Claparède, Alfred Binet, etc., buscaría “Salvar la infancia para regenerar la nación” y en palabras de Guerrero:

“[...] la construcción de un nuevo currículo cuyas asignaturas y contenidos centrados en la higiene, derivaron en el cambio de métodos, técnicas de enseñanza, textos, etc., que tenían que ver con todo lo relacionado al fortalecimiento de la raza, en consecuencia, la biología, la psicología experimental, la sociología, la medicina, la psiquiatría, la ética, la geografía, la antropología física, la sociobiología, ocuparon un lugar preeminente en los planes de estudio de escuelas y colegios” (Guerrero, p. 3)

Después de las guerras mundiales, la influencia norteamericana es evidente tanto en la economía mundial como en las tendencias educativas de los pueblos de Latinoamérica; es entonces cuando Colombia continúa su transformación educativa y llega a la adopción del nuevo modelo impuesto por Estados Unidos de Norte América: La Tecnología Educativa.

La corriente tecnológica impuesta por Estados Unidos desde la década del sesenta para todos los niveles de la educación, “Obedece a una concepción eficientista industrial de la sociedad capitalista, a la teoría Tayloriana de la división del trabajo y a las investigaciones conductistas sobre la naturaleza del aprendizaje y la evolución

psicológica de los educandos” (Villarroel, 1992, p.9). En este período según Guerrero:

[...] el docente se convirtió en un técnico, en un administrador del currículo diseñado por expertos quienes especificaban los objetivos y actividades que los maestros debían cumplir en las aulas, como ocurría en la industria, el técnico elaboraba el plan estratégico a seguir en la producción y los obreros cumplían estrictamente las órdenes, el proceso de trabajo en la industria requería una división que en la educación la cumplían los especialistas del Ministerio asesorados por extranjeros y los maestros debían observar las guías didácticas previamente elaboradas (Guerrero, p 8).

Era un modelo educativo sumiso, sin identidad cultural, marcado por la influencia del imperio que necesitaba de manera imperativa controlar la periferia para garantizar su hegemonía.

En los años 80 del siglo pasado, se vive un momento de apertura económica, de globalización, donde también la educación se abre paso a nuevas tendencias pedagógicas, y en nuestro país las emergencias educativas no pueden dar espera; se da también un proceso de apertura y una serie de reformas educativas que en lo que corresponde al currículo y al modelo a seguir, permite la concepción a las instituciones educativas de diseñar su propio Proyecto Educativo Institucional, basado en un modelo que sea pertinente y justificado para su entorno educativo y las características de su población. Es un descanso ante la homogeneidad de las políticas educativas anteriores el poder ajustar un modelo educativo desde las necesidades de la población y la comunidad educativa. Ahora sí se podría pensar en una educación muy especial para los pueblos latinoamericanos con esas características tan particulares de una cultura híbrida de tres culturas

diferentes pero que en esta hibridación se deben complementar para formar un sujeto con oportunidades en el mundo que hoy vivimos y que es locamente globalizante y ferozmente competitivo.

Algunas tendencias educativas que llegan a nuestras instituciones y comienzan a desarrollarse en el marco de un proyecto educativo reformador, buscan no solo luchar contra un analfabetismo absoluto o el que normalmente se conoce, –también se reconocen otras clases de analfabetismo–, donde muchos autores han hecho referencia al despliegue significativo de una alfabetización en la modernidad; Mayte Rius propone seis tipos de alfabetizaciones para dar respuesta a estas nuevas necesidades de los alumnos del siglo XX. Para nuestra reflexión podríamos recurrir a David Bawden (2001), y algunos tipos de analfabetismo: el funcional como incompetencia en las funciones básicas como comprensión lectora y operaciones matemáticas, el analfabetismo cultural con relación al conocimiento del pasado y su cultura, el analfabetismo tecnológico, y el analfabetismo lingüístico donde no se domina una lengua diferente a la materna. Estas tendencias entre otras que inician ese desarrollo pedagógico son:

- El sistema de instrucción personalizada de Keller y Sherman según Speller (1978), es una metodología que se basa en que el contenido de un curso se subdivide en temas concretos o unidades en donde cada uno de ellos constituye una meta a lograr. Cuando se llega a esa meta, se comienza con otro tema o unidad del curso. Cada estudiante avanza a su propio ritmo (según su capacidad, el tiempo de que dispone, su motivación, etc.), pero en el transcurso, y cuando así lo considere, es apoyado por un asesor que aclara dudas, refuerza contenidos, orienta sobre formas de estudio, etc. Cuando el estudiante lo considera, da la prueba sobre esa meta; si alcanza la meta, junto con su asesor planean la siguiente, si

no, juntos analizan qué falló y hacen los ajustes necesarios para intentarlo de nuevo.

- La pedagogía autogestionaria haciendo referencia a Victoria Ojalvo y Ana Victoria Castellanos en un libro sobre tendencias pedagógicas (2000), muestra un movimiento pedagógico que pretende transformar la educación a partir de una participación directa de todos los implicados en el proceso, es decir, alumnos, docentes y padres de familia, en la planeación, organización y desarrollo de todas las esferas de la vida del educando. Se basa en la autogestión para impulsar y desarrollar todo el proceso educativo y presupone para los estudiantes: libertad, participación, creatividad y compromiso político.
- Enfoque personalista en la psicología y su influencia en la pedagogía no directiva de Karl Roger, de acuerdo con Elsa Casanova (1989), es un enfoque personalista con desarrollo de capacidades innatas, con un maestro como experto orientador y facilitador sin autoridad directa, es decir, libertad plena y democratización de la enseñanza sin dependencia alguna, con abolición de exámenes, menciones de honor, diplomas, etc.
- La pedagogía liberadora, desde el análisis hecho por Gladis Viñas en el libro de compendios de tendencias pedagógicas citado anteriormente, no dice que es un movimiento educativo cuyo principal representante es el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997). La educación liberadora es un proceso de renovación de la condición social del individuo, considerando al sujeto como un ser pensante y crítico, reflexionando en la realidad que vive, es decir, un modelo de ruptura, de cambio, muy alejado de los modelos tradicionales de adaptación o de

modernidad de la sociedad a lo que Freire denomina “Pedagogía del oprimido”.

- En el libro de *Tendencias pedagógicas*, Roberto Coral (2000) menciona la perspectiva cognoscitiva, donde Bruner nos adentra en el aprendizaje por descubrimiento. El aprendizaje es un proceso activo en el cual los aprendices, en vez de simplemente recibir el conocimiento, buscan información nueva para resolver problemas y reorganizar lo que ya se conoce para lograr otros conocimientos, la consolidación de lo aprendido a un nivel superior de aprendizaje “el descubrimiento asegura el recuerdo”.
- Teresa Sanz y Roberto Coral (2000) nos introducen en la teoría operatoria, nos dicen que Jean Piaget es el fundador de esta corriente pedagógica en la que sus objetivos son formulados con notable precisión y consisten en descubrir y explicar las formas más elementales del pensamiento humano desde sus orígenes y seguir su desarrollo ontogenético hasta los niveles de mayor elaboración y alcance. El conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio en función de las estructuras operatorias de su pensamiento.
- El modelo de la investigación para la acción de Stephen Kemmis, Kurt Lewin, Gary Anderson. Myriam González Pérez lo explica como una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales, que tiene el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. Se trata de una forma de investigación para enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales.

- La teoría crítica de la enseñanza, construcción teórica del ámbito de los fenómenos educativos que recoge los presupuestos filosóficos de la teoría crítica reflejados en la práctica educativa. Mantiene los principios de razón y emancipación, formación centrada en el desarrollo de procesos intelectuales y no en el producto de estos.
- El enfoque histórico-cultural de Lev Vygotsky, según Oksana Kraftchenko y Hermina Hernández al presentar su análisis del constructivismo en el texto citado; concibe el desarrollo personal como una construcción cultural, que se realiza a través de la interacción con otras personas de una determinada cultura mediante la realización de actividades sociales compartidas. Para Vygotski toda función intelectual debe explicarse a partir de su relación esencial con las condiciones históricas y culturales.

Todas estas tendencias concebidas para culturas diferentes a la nuestra han sido pretexto de ensayos pedagógicos en nuestras comunidades, con algunos éxitos pero también el fracaso de no lograr una identidad cultural a partir de la escuela como institución preservadora del conocimiento, el arte y la cultura. La preocupación de gobiernos de turno durante los últimos años es ajustar una educación que cumpla con las exigencias de corporaciones internacionales manejadoras de la economía mundial, para ser aceptados en una comunidad internacional a la que poco le importa el bienestar de la gente, sino que más bien, sus intereses están centrados en el control de todo un aparato productivo y que las naciones como la nuestra no se alejen de sus intereses manipuladores y esclavizadores siempre desde su perspectiva positivista: “[...] una forma de planificar y guiar el desarrollo de la enseñanza... (Con base en) un modelo de orden técnico, instrumental, para hacer del planteamiento curricular una herra-

mienta eficiente al servicio de un proyecto pedagógico” (Gimeno Sacristán, 1982; p 64, en Gallardo, 2018)

Pero en la historia de Colombia hubo un momento de esperanza reformadora, una luz se encendió para dar vida a una verdadera propuesta de cambio. A petición del señor presidente Ernesto Samper, el 16 de septiembre de 1993 se instala la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo constituida por los llamados sabios: Eduardo Aldana Valdés, Luis Frenando Chaparro, Gabriel García Márquez, Rodrigo Gutiérrez Duque, Rodolfo Llinás, Marco Palacios Rozo, Manuel Elkin Patarroyo, Eduardo Posada Flórez, Ángela Restrepo Moreno y Carlos Eduardo Vasco.

Este es un momento mágico para Colombia. Por primera vez, que yo sepa, un gobierno acepta la posibilidad de hacer un gran vuelco en el triángulo interactivo de la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico de este país. Esto se debe subrayar como una “revolución positiva” y sin precedentes (Llinás, 1993).

Era un sueño hecho realidad que el mismo García Márquez decía que pondría el país al alcance de los niños: “Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan” (García Márquez, 1994). En su proclama nuestro Premio Nobel de Literatura, nos exhorta a pensarnos en depender solo de nosotros mismos, a preguntarnos quienes somos y cuál es la cara con que queremos ser reconocidos según él, en el tercer milenio; una cara que refleje un país próspero y justo que soñamos al alcance de los niños.

El reto era ambicioso pero alcanzable si el buen juicio del gobierno, o los gobiernos de turno, respetaran la propuesta de un Plan Decenal de Educación que podía ser extensible otras décadas más porque así fue pensado en su momento. Hoy, después de 25 años, desgraciadamente el sueño de cambio no se hizo realidad, los intereses egoístas de los gobiernos neoliberales siguientes opacaron la oportunidad de crecimiento de un país que pudo estar “al alcance de los niños”

Hoy debemos seguir insistiendo en un verdadero cambio en el modelo pedagógico colombiano, que se adapte a nuestra cultura latinoamericana, a nuestras economías de mercado internas, al tipo de ocupación que garantice un desarrollo sostenible. Las instituciones de educación superior y sus facultades de Educación deben pensar en estructurar un sujeto educador latinoamericano en humana condición. Hoy nadamos en nuevas tendencias pedagógicas que surgen por necesidades de cambio en la humanidad; “La Diversidad Socio Cultural”, “La Multidisciplinariedad”, “El Interculturalismo”, “La Pedagogía del ocio y del tiempo libre”, “La Educación para la vida”, “La Educación Basada en Competencias”, “El Currículo flexible”, son nuevas tendencias en educación que sirven de trampolín para la generación de nuevos modelos pedagógicos que sean asertivos y pertinentes a las necesidades de cada región sin tener que recurrir a la copia de modelos o a la imposición de otros por parte de quienes controlan el poder en una economía globalizante.

### **¿Qué tipo de educación sería pertinente para los pueblos ubicados en el sur de América?**

Si somos extremadamente sensuales, solidarios, con rasgos coloridos en nuestra estética, pero a la vez chocamos con esas característi-

cas occidentales de individualismo y practicidad, y un movimiento rítmico, y desesperación por el cultivo del cuerpo desde la cultura afro, necesariamente debemos pensar en alternativas educativas que logren ampliar la visión del educador y le permita entrarse en condiciones complejas de una cultura llena de contrastes. No podemos quedarnos en modelos cuantitativos pues poseemos características muy alejadas de lo numérico. Tampoco debemos pensar en la exclusividad de lo cualitativo puesto que nuestra naturaleza muestra rasgos individualistas y cierta tendencia a la competitividad, que se acerca a realidades externas. La educación, para nosotros los latinoamericanos, no puede desprenderse de una copia de modelos aplicados a otras regiones del planeta o experimentaciones que resultan positivas en otros ambientes educativos, que poco o nada se parecen a nuestras realidades.

Es importante siempre, pensar en una educación que surja del estudio serio y riguroso desde nuestra mirada y contexto cultural. Las escuelas normales y las facultades de Pedagogía en nuestras universidades deben volver sus miradas a esas costumbres y arraigos culturales, sin excluir lo ya hecho en occidente y que no signifique instrumento de dominación. Se trata de aprovechar lo de afuera, lo que nos pueda servir para la innovación desde los recursos que poseamos como herencias históricas y culturales, estudiar la realidad de adentro, la verdadera identificación con nuestra región y con nuestros antepasados culturales, investigar e indagar sobre los procesos propios y brindar alternativas que nos lleven a alcanzar niveles de productividad competitiva frente a un mundo globalizante y exigente en una realidad de mercados agresivos. Puede que necesitemos de otros, pero esos otros necesariamente también necesitarán de nosotros, somos importantes por nuestras riquezas y recursos y debemos aprender a tener consciencia de futuro desde lo nuestro.

La educación y el currículo diseñado para los procesos de formación en América Latina también debe dirigir sus pretensiones al mejoramiento de la calidad humana, y me refiero a un sujeto transcultural que posee valores interesantes; pero también se confunden, dentro de sus características, condiciones que deterioran esa imagen generosa y con ello la convivencia de los pueblos, es decir la vida en sociedad. Los deseos de poder, la atracción por el dinero y las riquezas materiales, la pérdida de los verdaderos valores humanos, son elementos a tener en cuenta en el momento del diseño pedagógico de currículos flexibles, dada esa condición transcultural. Además, se deben reflejar estos propósitos en el diseño de un currículo innovador que muestre todas las condiciones y procesos de formación en la búsqueda de un ciudadano del mundo como aporte de la cultura latinoamericana.

Es preocupante observar al interior de las naciones de esta región, problemas tan grandes de corrupción, de crisis política, fraudes electorales, ambiciones de poder, peculados, y lo más grave; una marcada falta de respeto por la vida de los seres humanos. En esto la academia debe trabajar duro por el cambio y el mejoramiento de nuestra humana condición. Trabajar para América Latina desde la educación es comprometerse a rescatar todos nuestros valores culturales y sanear esos aspectos negativos que nos golpean desde esa cultura de la impunidad y la violencia. No es decidir si asumir un modelo pedagógico x o y, más bien es entrar en un análisis para definir en qué momentos será interesante tomar acciones propias de una tendencia que sea pertinente y en qué momentos optar por otras corrientes que garanticen el proceso de formación.

## **Conclusiones finales**

Mi finalidad era la de despertar inquietudes frente a la educación en América Latina en particular lo que corresponde al diseño de un modelo educativo aproximado a realidades culturales, permitiendo la posibilidad de imaginar un estudio investigativo serio sobre nuestras emergencias pedagógicas, sin distraernos con las exigencias que nos rodean desde las diferentes instituciones económicas y que llevan a nuestros gobiernos a pensarse únicamente en cumplir con compromisos externos, bien sea por la deuda externa o por necesidades de integración comercial, lo que nos aleja cada vez más de sentirnos pueblos autónomos e independientes con realidades propias.

Solo nos queda pensarnos como pueblos con capacidades suficientes para iniciar ese estudio pedagógico y la manera de educar a nuestra gente, de transmitir nuestra riqueza cultural, adoptar elementos útiles que estén de acuerdo con nuestras propias realidades sin pensar en la forma como nos miran desde el centro del imperio occidental, más bien hacernos mirar como pueblos autónomos, libres, con derechos iguales en el planeta y con posibilidades de competir en los diferentes mercados económicos con nuestros productos y riquezas.

Para esto se debe invertir, sin restricciones, en educación y desarrollo humano; las universidades deben comenzar su trabajo investigativo a partir de nuestras realidades culturales, aprovechar los conocimientos ya existentes en educación sin caer en la copia de modelos lejanos a lo nuestro. Diseñar maneras de formar nuestros procesos desde esa mirada latinoamericana, sin descartar la posibilidad de adaptación de modelos externos, pero con la seguridad de concebir un modelo propio y singular que se adapte a ese sujeto

ciudadano de Latinoamérica. “por un país al alcance de los niños” (García Márquez, 1994).

### **Referencias bibliográficas**

- Arbeláez García, J. N. (2011). Sistema educativo colombiano, Blog educativo. [www http://jotanmarbe.blogspot.com/](http://jotanmarbe.blogspot.com/)
- Bauden, D. (2001) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, núm. 5, 2002, pp. 361-408 Universidad de Murcia, Espinardo, España
- Botero U., D. (2000). *Manifiesto del pensamiento latinoamericano*. Colombia: Ed. Magisterio.
- Buitrago Ramírez, H. (2010) *Estado Planetario de la civilización y Ethos*. Fundación CINMA, [www.fundacioncinma.org/](http://www.fundacioncinma.org/)
- Casanova, E. (1989). El Proceso Educativo Según Carl Rogers: La igualdad y la formación de la persona. *Revista universitaria de formación del profesorado*. N°6. file:///C:/Users/Docente/Downloads/Dialnet-ElProcesoEducativoSegunCarlRRogers-117692.pdf
- Gallardo Córdova, K. E. (2018). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Monterrey – México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Editorial Digital.
- Guerrero, G. L. (1998). *La imposición de modelos pedagógicos en Colombia S-XX*. Artículo: Universidad de Nariño. Pasto – Colombia
- García Márquez, G. (1994). *Por un País al Alcance de los niños*. Documento “Colombia al filo de la Oportunidad” de Colciencias. Bogotá: Tercer Mundo Editores

- Hardt, M., Negri, A. (2000). *Imperio*, parte 3.1: Los límites del imperialismo. Traducción de Eduardo Sadier, Edición Electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl), Escuela de Filosofía Universidad ARCIS
- Llinás, R. (1993). *La Instalación de la misión*. Documento “Colombia al filo de la Oportunidad” de Colciencias. Bogotá: Tercer Mundo Editores
- Ojalvo, V., Castellanos, A. V., Sanz, T. y Coral, R. (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*, colectivo de autores CEPES. Universidad de la Habana. Editorial Universitaria, Universidad Juan Misael Saracho, Tarija – Bolivia.
- Petras, J. (2001). *La centralidad del Estado en el mundo contemporáneo*. Traducción de Elisa Nieto. CSCA web. [www.nodo50.org/csca](http://www.nodo50.org/csca)
- Podetti J. R. (2004). *Mestizaje y transculturización: La propuesta latinoamericana de globalización*. Comunicación presentada en el VI Corredor de las Ideas del Cono Sur, 11 al 13 de marzo de 2004, Montevideo, Uruguay.
- Speller, P. (1978). *El Sistema de Instrucción Personalizada (SIP): perspectivas en América Latina*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 10, núm. 3, pp. 463–472, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia
- Villarroel, J. (1992). *Alternativa curricular para el cambio alternativo*. *Revista: Universidad Ibarra*. Ecuador.

# ACERCA DE LOS AUTORES

*About the authors*

## **Mónica Lorena Carrillo Salazar**

Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Externado de Colombia. Profesora en la Universidad Santiago de Cali.

✉ carrillosalazarm@gmail.com

© 0000-0002-1169-7291

## **Deisy Liliana Cuartas Montero**

PhD. en Educación

Universidad Baja de California, México

Candidata a Doctora en Humanidades,

Universidad del Valle

Docente IEO Los Andes, SED Cali

✉ dcuartasmontero@gmail.com

© 0000-0001-6993-2904

## **Irene Bambagüé Caicedo**

Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales

Universidad Nacional – Sede Palmira

✉ irene.caicedo@gmail.com

© 0000-0002-5582-5857

## **Amparo Mejía Forero**

Magíster en Educación

Universidad Santiago de Cali

✉ ammejia98@hotmail.com

© 0000-0001-9608-2888

**Bibiana Molina Morón**

Magíster en Pedagogía de la Universidad Mariana

✉ bibianalmolinam@gmail.com

☎ 0000-0003-0784-5113

**Germán Morales**

UNAM FES Iztacala

✉ gmoralesc@unam.mx

☎ 0000-0002-7336-5743

**Fernanda Tapia**

UNAM FES Iztacala

✉ fernanda.tapia.art@gmail.com

☎ 0000-0001-7178-7531

**Andrea Escobedo**

UNAM FES Iztacala

✉ andreaescobedo.m97@gmail.com

☎ 0000-0001-9746-4554

**Eliana Pulido Orellano**

Maestría en Educación

Universidad del Norte

✉ edpulido@uninorte.edu.co

☎ 0000-0001-7746-4004

**Evelyn Ariza Muñoz**

Doctora en Educación

Universidad Castilla – La Mancha

✉ evelynm@uninorte.edu.co

☎ 0000-0003-4792-6647

**José Antonio González-Calero**

Doctor en Didácticas de la Matemáticas

Universidad de Valencia

✉ jose.gonzalezcalero@uclm.es

© 0000-0003-0842-8151

**Mery Morales -Javela**

Estudiante de Doctorado,

Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Magíster en Educación,

Universidad de los Andes, Colombia.

✉ mery.morales@alu.uclm.es

© 0000-0002-1034-8233

**Kely Estefanía Guaquez Domínguez**

Maestría en Educación

Universidad Santiago de Cali

✉ kely.guaquez00@usc.edu.co

© 0000-0003-2734-6557

**Alexander Oliveros Tapias**

Maestría en Educación

Universidad Santiago de Cali

✉ alexander.oliveros01@usc.edu.co

© 0000-0002-3451-0012

**Angélica María Rojas Cardozo**

Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad de la Plata

✉ rojascardozo59@gmail.com

© 0000-0001-7852-6182

**Omar Alfonso Valdivieso**

Magíster en Alta Dirección de Servicios Educativos

Doctorante en Educación

Docente Universidad del Tolima

✉ [oavaldiviesom@ut.edu.co](mailto:oavaldiviesom@ut.edu.co)

© 0000-0001-6048-907X

## **PARES EVALUADORES**

*Peer evaluators*

### **Marcela América Roa**

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1481-211X>

Universidad de Boyacá

### **Jean Jader Orejarena**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0401-3143>

Universidad Autónoma de de Puebla, México

### **Mildred Alexandra Vianchá Pinzón**

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9438-8955>

Corporación Universitaria Minuto de Dios

### **Kevin Alexis García**

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8412-9156>

Universidad del Valle

### **Clara Viviana Banguero Camacho**

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4518-6799>

Universidad Libre

### **Ricardo Tapía**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2750-1828>

Evaluador Internacional

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México y Coordinador

Editorial de el Colegio de Morelos, México.

**Jorge Ladino Gaitán Bayona**

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9539-4660>

Universidad del Tolima

**Maury Almanza Iglesia**

Investigador Senior (IS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3880-4683>

Universidad Simón Bolívar de Barranquilla

**Alejandro Alzate**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0832-0223>

Universidad Icesi y Universidad Católica

**Hoover Albeiro Valencia Sanchez**

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9193-2089>

Universidad Tecnológica de Pereira

**Ricardo Antonio Torres Palma**

Investigador Senior (IS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4583-9849>

Universidad de Antioquia, Medellín



**Distribución y Comercialización /  
Distribution and Marketing**

Universidad Santiago de Cali  
Publicaciones / Editorial USC

Bloque 7 - Piso 5

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: (57+) (2+) 518 3000

Ext. 323 - 324 - 414

✉ editor@usc.edu.co

✉ publica@usc.edu.co

Cali, Valle del Cauca

Colombia

**Diagramación / Design & Layout by:**

Diana María Mosquera Taramuel

diditaramuel@hotmail.com

diagramacioneditorialusc@usc.edu.co

Cel. 3217563893

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Literata en sus respectivas variaciones a 11 puntos en el contenido y Fira Sans para capitulares a 44 puntos.

Foto de portada: © seventyfourimages / Envato

Impreso en el mes de octubre de 2021,  
se imprimieron 100 ejemplares en los  
Talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.

Popayán - Colombia

Tel: (57+) (2) 8235737

2021

Fue publicado por la  
Facultad de Educación de la  
Universidad Santiago de Cali.



El libro *Perspectivas Educativas: Tiempos para pensar y resignificar* presenta la compilación de textos que reflexionan en torno a la educación desde diferentes puntos de vista que se tejen y evidencian desde el contexto de crisis social por causa de una pandemia en la que se enmarca la sociedad en los inicios del siglo XXI. Es así como desde la incertidumbre los actores que conforman el sistema educativo ponen en evidencia aristas que van más allá de la escuela como institución para pensar en las relaciones sociales, intelectuales, económicas y familiares que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El libro se encuentra organizado en dos bloques que responden a las temáticas planteadas por los escritos, el primero pensado desde la pandemia y sus implicaciones en la educación y el segundo desde diferentes disertaciones sobre la educación. El primer momento del libro invita a los lectores a encontrarse con reflexiones sobre la biopraxis, los jóvenes y el lenguaje, las familias, la inclusión, el autodidactismo y las necesidades de la educación. En el segundo momento, hay una invitación a pensar la lectura en medio de lo digital, el pensamiento crítico, los cuentos y su relación con el aprendizaje de las matemáticas, relaciones entre entorno y escuela, la educación divergente y la cultura latinoamericana. Finalmente, la invitación con estos artículos es a pensar la educación desde diferentes enfoques para buscar salidas a escenarios que emergen y requieren de reflexiones profundas e interdisciplinarias para lograr aportar a la formación de personas críticas y autónomas.

