

HUELLAS, CONTEXTOS Y SABERES EDUCATIVOS:

OTRAS MANERAS DE SER,
HACER Y PENSAR

*Educational traces, contexts and knowledge:
other ways of being, doing and thinking*



Cita este libro:

Zamudio Tobar, G. y Portilla Portilla, M. (2022). *Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras Clave / Keywords:

Geopoéticas, educación remota, pandemia, dispositivos de aprendizaje, teletrabajo, participación ciudadana, ontología del lenguaje, pensamiento crítico, reinención, aprendizaje significativo, narrativas y metacognición.

Geopoetics, remote education, pandemic, learning devices, teleworking, citizen participation, language ontology, critical thinking, reinvention, meaningful learning, narratives and metacognition.

Contenido relacionado:

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

HUELLAS, CONTEXTOS Y SABERES EDUCATIVOS:

**OTRAS MANERAS DE SER,
HACER Y PENSAR**

*Educational traces, contexts and knowledge:
other ways of being, doing and thinking*

**Gladys Zamudio Tobar
Mónica Portilla Portilla**

Editoras científicas



EDITORIAL

Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar / Gladys Zamudio Tobar; Mónica Portilla Portilla [Editoras Científicas]. --Santiago de Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali, 2022.

198 páginas: ilustraciones; 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-628-7501-80-5 **ISBN (Libro digital):** 978-628-7501-81-2

1. Geo-poéticas 2. Pensamiento ambiental del joven 3. Superficies de contacto 4. Tiempos de crisis
I. Gladys Zamudio Tobar II. Mónica Portilla Portilla. Facultad de Educación. Universidad Santiago de Cali.

SCDD 371.12

CO-CaUSC

JRGB/2022



Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar.

© **Universidad Santiago de Cali.**

© **Editoras científicas:** Gladys Zamudio Tobar y Mónica Portilla Portilla.

© **Autores:** Paula Andrea Muriel Valencia, Carlos Alberto Chacón Ramírez, Marly Johana Moreno Parra, Sherlysaray Agudelo Vega, Diana Cristina Gutiérrez Quimbaya, Humberto Barrios Peña, Ana María Ávila Matamoros, Lautaro Steimbreyer, Alexander Oliveros, Anderson Suárez Cortés, Pablo Lozano Rosero y Gladys Zamudio Tobar.

Edición 100 ejemplares
Cali, Colombia
2022

Comité Editorial Editorial Board

Claudia Liliana Zúñiga Cañón
Edward Javier Ordóñez
Paula Andrea Garcés Constain
Sergio Molina Hincapié
Jonathan Pelegrín Ramírez
Yuriban Hernández
Jhon Fredy Quintero-Uribe
Milton Orlando Sarria Paja
José Fabián Ríos Obando

Proceso de arbitraje doble ciego: “Double blind” peer-review.

Recepción/Submission:
Agosto (August) de 2021.

**Evaluación de contenidos/
Peer-review outcome:**
Septiembre (September) de 2021.

Aprobación/Acceptance:
Noviembre (November) 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/>

CONTENIDO

	Prólogo	9
1	Geo-poéticas del contacto en el aula-lugar: Pensamiento ambiental del joven en tiempos de crisis	11
	Paula Andrea Muriel Valencia; Universidad del Quindío, Colombia Carlos Alberto Chacón Ramírez; Universidad del Quindío, Colombia	
2	Contextos y realidades educativas en tiempos de Covid 19	33
	Marly Johana Moreno Parra; Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia Sherlysaray Agudelo Vega; Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Colombia Diana Cristina Gutiérrez Quimbaya; Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Colombia Humberto Barrios Peña; Universidad Surcolombiana, Colombia	
3	Dispositivos de aprendizaje durante la educación en línea: retos del confinamiento 2020	57
	Ana María Ávila Matamoros; Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia	
4	Enseñar en tiempos de pandemia y aislamiento social. Algunas reflexiones apresuradas	95
	Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-UNCo, Argentina	
5	¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico y la participación ciudadana en la educación media a partir de la enseñanza de la filosofía? Una propuesta metodológica desde la ontología del lenguaje	115
	Alexander Oliveros Tapias; Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Educación, Colombia	
6	Repensarse la educación en tiempo de coronavirus	139
	Anderson Suárez Cortés; Coordinador municipal MEF-EI (Valle del Cauca), Colombia	
7	Realidades pedagógicas y estrategias de enseñanza en tiempos de distanciamiento social	149
	Pablo César Lozano Rosero; Universidad Santiago de Cali, Colombia	
8	Ventanas y espejos metacognitivos: las historias de mis libros	169
	Gladys Zamudio Tobar; Universidad Santiago de Cali, Colombia	

Acerca de los autores189

Pares evaluadores195

CONTENTS

	Foreword	9
1	Geo-poetics of contact in the classroom-place: Young people’s environmental thinking in times of crisis	11
	Paula Andrea Muriel Valencia; <i>Universidad del Quindío, Colombia</i> Carlos Alberto Chacón Ramírez; <i>Universidad del Quindío, Colombia</i>	
2	Educational contexts and realities in times of covid 19	33
	Marly Johana Moreno Parra; <i>Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia</i> Sherlysaray Agudelo Vega; <i>Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Colombia</i> Diana Cristina Gutiérrez Quimbaya; <i>Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Colombia</i> Humberto Barrios Peña; <i>Universidad Surcolombiana, Colombia</i>	
3	Learning devices during online education: challenges of 2020 confinement	57
	Ana María Ávila Matamoros; <i>Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia</i>	
4	Teaching in times of pandemic and social isolation. Some hasty reflections	95
	Lautaro Steimbregger, <i>IPEHCS, CONICET-UNCo, Argentina</i>	
5	How to develop critical thinking and citizen participation in secondary education through the teaching of philosophy? A methodological proposal from the ontology of language	115
	Alexander Oliveros Tapias; <i>Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Educación, Colombia</i>	
6	Rethinking education in a time of Coronavirus	139
	Anderson Suárez Cortés; <i>Coordinador municipal MEF-EI (Valle del Cauca), Colombia</i>	
7	Pedagogical realities and teaching strategies in times of social distance	149
	Pablo César Lozano Rosero; <i>Universidad Santiago de Cali, Colombia</i>	
8	Metacognitive windows and mirrors: the stories of my books	169
	Gladys Zamudio Tobar; <i>Universidad Santiago de Cali, Colombia</i>	

About the authors189

Peer reviewers195

PRÓLOGO

Foreword

Este libro es el resultado de investigaciones convocadas a causa de los vertiginosos y retadores escenarios de la sociedad contemporánea y, especialmente, de estos tiempos de cambios abruptos generados por la pandemia y los estados que se le asemejan. Estar en el mundo, pensarlo y explicarlo son procesos distintos en la extensión diacrónica de la vida humana. Eso mismo sucede con el terreno de la educación, la pedagogía y la formación, las hemos transformado de manera lenta, tomándonos el tiempo –los tiempos– inspirados en Gianfranco Zavalloni; dedicamos horas a pensar una problemática, a buscar solución y realizar las acciones propias para hacer ajustes frente al replanteamiento. No obstante, la pandemia hizo despertar otros interrogantes frente a esas búsquedas y sacudió los letargos para que los actores educativos participemos de forma obligada en estas nuevas maneras de hacer y contar. Son las narrativas digitales, las nuevas tecnologías y los medios de transmisión y participación donde dejamos un lugar como consumidores y pasamos a ser constructores de los conocimientos, sujetos digitales, aprendices también de nuestros estudiantes. Ya no solo sus enseñantes, ahora estamos en otro lugar, la escuela está en otra parte.

Todas esas extrañezas nos han roto la cotidianidad –ya agitada desde antes– para introducirnos en otras donde somos seres indagadores de un ciber mundo, una memoria colectiva –anunciada por Pierre Levy– detenida en nubes de artefactos para la enseñanza y el aprendizaje, con diseños deslumbrantes, atiborrados de formas y contenidos. En medio del caos que generó la pandemia del COVID-19, descubrimos un aula mundial que tiene todos los recursos a nuestro alcance y parte de ellos son nuestras propias historias de vida. La mirada ontológica del pensar, el hacer y el sentir nos determinan, conduciéndonos a un rol activo de consumidores; no somos ingenuos ante estos nuevos quehaceres de la educación formal. Desde ella, los profesores vinculados a los procesos investigativos cuestionan, reflexionan y proponen, situados en diferentes

disciplinas y perspectivas cualitativas, donde lo relevante es el fenómeno, su complejidad, sus raíces y vertientes interpretadas con una lentilla hermenéutica, donde dialogan los saberes, los lugares de las emociones, las intimidades de las nuevas aulas y los afectos, con las prácticas de los profesores. Estas contemplan conceptos básicos que alcanzan lugares inesperados también en la educación remota como son los dispositivos básicos de aprendizaje, concepto que responde –en parte– al cuestionamiento de otro autor acerca de si se piensa que el problema es la presencialidad o la virtualidad, como si fuese un enfrentamiento entre muros y pantallas. La cuestión va más allá, tiene que ver con una mirada freiriana que invita a fortalecer los espacios de indagación y diálogo, donde los seres humanos que desempeñan roles –docentes y estudiantes, en este caso– se piensen, se construyan, se reconozcan desde sus espectros ontológicos y se atrevan a mirar por las ventanas de su autonomía y autenticidad, en un mundo donde se elevan las diversidades y sus múltiples comprensiones.

Esperamos que al sumergirnos en la lectura de esta producción investigativa hallemos elementos para abrir caminos en el campo educativo, desdibujar roles fosilizados e innovar en otras maneras de ver, diseñar y vivir el mundo.

Gladys Zamudio Tobar¹

Mónica Portilla Portilla²

¹ Magíster en Lingüística y Español. Docente investigadora en la Maestría de Educación. Fundadora y coordinadora del Grupo de Investigación en Ciencias del Lenguaje. Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali.

² Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Maestría y el Doctorado en Educación. investigadora del Grupo de Investigación CIEDUS. Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali.

1 GEO-POÉTICAS DEL CONTACTO EN EL AULA-LUGAR: PENSAMIENTO AMBIENTAL DEL JOVEN EN TIEMPOS DE CRISIS

Geo-poetics of contact in the classroom-place: Young people's environmental thinking in times of crisis

Paula Andrea Muriel Valencia

Universidad del Quindío, Colombia

✉ paula.andrea.72@hotmail.com

© <https://orcid.org/0000-0002-8390-7243>

Carlos Alberto Chacón Ramírez

Universidad del Quindío, Colombia

✉ carloschacon@uniquindio.edu.co

© <https://orcid.org/0000-0002-5795-2438>

Resumen. Esta obra de investigación es un despliegue de expresiones sensibles a manera de relatos, narraciones y manifestaciones escriturales, que emergen de la experiencia estética de caminar el campo y caminar la ciudad, con sentido de *Aulas-Lugar*, con el objetivo encontrar los rasgos de pensamiento ambiental del joven como acto de re-existencia en tiempos de crisis. Maneras otras de indagar el pensamiento ambiental del joven en su lugar del habitar, como travesías y andaduras de experiencias estéticas geo-poéticas que involucran el sentir y las sensibilidades en los jóvenes, en estos tiempos que dan tanto que pensar. La metodología de

Cita este capítulo / Cite this chapter:

Muriel Valencia, P. A. y Chacón Ramírez, C. A. (2022). Geo-poéticas del contacto en el aula-lugar: Pensamiento ambiental del joven en tiempos de crisis. En: Zamudio Tobar, G. y Portilla Portilla, M. (eds. científicas). *Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar*. (pp. 11-31). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

estudio es una hermenéutica crítica comprensiva, con un impulso indagador que tiene corte filosófico, político, geo-estético-poético y educativo ambiental, labor de campo demarcada seguidamente en cinco momentos como trayectos sensibles para dar un giro espacial del aula, desde la experiencia sentida a la indagación y comprensión de un lenguaje otro, desde sus saberes y sentires, en la construcción de un camino hacia el pensar ambiental. Los hallazgos de las narrativas de los jóvenes lograron mostrar la emergencia de asumir en el acto educativo la necesidad de un pensamiento diverso, que incorpore todos los personajes que habitan el aula.

Palabras claves: Geo-poéticas, pensamiento ambiental del joven, superficies de contacto, aulas-lugar, pliegues, caminos, cuerpos, tiempos de crisis.

Abstract. This research work is a display of sensitive expressions in the form of stories, narrations and scriptural manifestations, which emerge from the aesthetic experience of walking the countryside and walking the city, with a sense of Classrooms-Place, with the aim of finding the traits of thought youth as an act of re-existence in times of crisis. Other ways of investigating the environmental thinking of young people in their place of living, such as journeys and walks of geo-poetic aesthetic experiences that involve the feelings and sensibilities in young people, in these times that give so much to think about. The study methodology is a comprehensive critical hermeneutic, with an investigative impulse that has a philosophical, political, geo-aesthetic-poetic and environmental educational nature, field work subsequently demarcated in five moments as sensitive paths to give a spatial turn of the classroom, from the experience felt to the inquiry and understanding of another language, from their knowledge and feelings, in the construction of a path towards environmental thinking. The findings of the narratives of the young people managed to show the emergency of assuming in the educational act the need for a diverse thought, which incorporates all the characters that inhabit the classroom.

Keywords: Geo-poetics, environmental thinking of the young, contact surfaces, classrooms-places, folds, roads, bodies, times of crisis.

Introducción

Esta obra de conocimiento es un despliegue de experiencias sentidas, que lo invitan a transitar por los pliegues escriturales de esta trayectoria en espiral; pretendió recrear en su imaginario los caminos transitados hacia el encuentro de un aula como lugar del habitar poético, senderos inscritos por los cuerpos jóvenes a partir de la experiencia estética de caminar el campo y caminar la ciudad, con sentido de aulas. Maneras otras de indagar el pensamiento ambiental del joven en su lugar del habitar, como travesías, andaduras y recorridos de experiencias estéticas geo-poéticas que involucran el sentir y las sensibilidades en los jóvenes, en estos tiempos que dan tanto que pensar. Obra que se constituye en la búsqueda, en el encuentro del decir geo-poético ambiental, en acercamiento con el mundo de la vida del joven escolar y no escolar que existe en el campo y la ciudad. Son maneras de desprenderse del lugar de la costumbre, del lugar ocupado, al lugar acostumbrado, del lugar habitado en tránsito al lugar amado a lugar natal. Hacer tangente las objetividades del aula usual, descontextualizada, desencantada, para re-nombrar-la, para animar maneras de re-existir, para re-encantar el mundo-aula en el campo y la ciudad, en el contacto amoroso y despliegue estético de las pieles telúricas, de los cuerpos florecientes, de las semillas diseminadas en el canto de la tierra (Noguera, 2004, p.20).

Esos caminos juveniles llevaron al encuentro de un aula-poetizada, de un aula que en esta obra se comprende como un aula-otra, que permite grados de existencia; de sentires como pretexto para su re-significación estética, repensada y sentida por los cuerpos jóvenes, sin limitaciones impuestas por el rigor institucional. Andaduras transitadas por cuerpos en resistencia, cuerpos que se niegan a las condiciones de dominación que se apoderaron de la escuela, del aula; y que la inscriben como escenario de homogeneización, estandarización, regulación social; poner en tensión el aula sectaria, esa aula normalizada, disciplinada que niega la realidad, el contexto y la vida misma de la escuela en relación con las subjetividades humanas, las condiciones sociales; frente a una escuela sensible, expandida, una escuela que constituye el mundo de la vida; permite hacer nuevos trazos, nuevos cruces, nuevas travesías en paisa-

jes diversos, en nuevos pliegues que apuesten por la esperanza frente a la emancipación que posibilita la renovación de las prácticas y el agenciaamiento de los sujetos.

Plexo de problematización

Obra de investigación que indaga rasgos, nociones, indicios, señales del pensamiento ambiental del joven en clave de geo-poéticas del habitar para pensar un aula-otra; aula como espacio telúrico de vivencias que en esta experiencia investigativa tiene significado del giro de pensamiento ambiental como emergencia de un aula re-existida, aula-lugar como espacio habitado, lugar de enunciación de formas de ser en el mundo; espacio-lugar, donde ser joven como cuerpo espaciante, dota de sentido al aula que habita. Una educación que es pensada y atada a las tareas de la gestión, en la preparación para la solución de problemas ambientales generales, lo que la ha puesto en una lógica instrumental, la cual no permite pensar en una educación desde la estéticas y poéticas para interpretar la vida. De esto se deriva, que no reconocer, identificar, interpretar e incorporar el pensamiento ambiental del joven en los planes, programas y políticas de la educación, se traduce en una educación ambiental que carece de pensar las complejidades de la cultura singular del joven, sus particularidades de pensamiento de lo ambiental complejo, sus condiciones de cómo piensa el lugar del habitar. Lo anterior genera motivación, por conocer a partir de una experiencia desde el sentir, el pensamiento ambiental del joven que repiensa su lugar del habitar como resistencia ante el mundo moderno con ausencia de sentidos que está colocando la crisis en el corazón de cultura (Chacón 2011, p.170).

Se hace necesario despertar el “deseo de construir un camino pedagógico que permita hacer una hermenéutica de los diferentes temas y problemas ambientales, con el fin de construir pensamiento ambiental a favor de la vida” (Noguera, 2004, p.28), logrando de-construir un pensamiento mecanicista puesto que el mundo y sus bases se fundamentan en una civilización occidental y una cultura moderna que no permiten el habitar la tierra, pues, por el contrario, la convirtieron en un mundo capitalista globalizado. Es necesario que el pensamiento qué ambiental

aliente nuestros comportamientos diarios y se desligue de un desarrollo capitalista y que por el contrario este nos dé la oportunidad de romper nuestra coraza de superioridad y sentirnos parte de la tierra, envueltos en su trama de la vida, el cual nos permita un nuevo contrato, para que el futuro incierto del ser humano y de la vida misma deje de estar destinado a la destrucción.

Metodología

Las trayectorias de esta obra se inscriben como geo-grafías-pliegues-caminos, a modo de metáfora geográfica, caminos transcurridos que se despliegan, se bucleizan, y se interconectan. Caminos forjados desde la experiencia sentida, que permiten el movimiento completo de los pliegues, configurados en regiones de intensidad continua, que se pueden plegar-desplegar-replegar en el transcurrir de esta obra en devenir. Pliegues-Caminos como espacio pensado y creado a manera de escenario para el despertar sensible, configurados “para la captura de la palabra y los silencios alojados en los momentos de la escritura, en donde cuerpo relator y cuerpo investigador están aliados en posibilidad del pensar ambientalmente” (Chacón, 2011, p. 62).

Trayectos-pliegues-caminos a modo de rutas diversas que son recorridas por los cuerpos jóvenes como experiencia estética en clave poiésica. Oportunidad de sentido para conversar, sobre lo que significa para el joven pensar lo ambiental y pensar lo ambiental con sentidos de lugar-aula. En esta andadura los pasos de los jóvenes se traducen en lenguajes y en maneras de sus sensibilidades desde su lugar del habitar, en el contacto con lugares íntimos, con lugares que le permiten mostrar su relación con el otro y lo otro en su mismidad.

Caminos que dan cuenta de sentires y sensibilidades en los jóvenes en un lugar-otro, en un aula-otra hacia el encuentro de un pensamiento que permite la experiencia poética del habitar, trayectorias como acontecimiento vivo que se forman en el tiempo, mediante el caminar constante de cada joven que va, viene, retorna, se anticipa y se detiene, una y otra vez, sobre la senda. Suceso del senderear que se hace camino en los si-

lencios, en las serenidades, pero también en la efervescencia de la palabra y del conversar, en el encuentro al contacto con el-otro y lo otro que camina en cercanía, en lugares de los afectos, lugar-bosque, lugar-río, lugar-patio, lugar-calle, lugar-aula. Trayectos sensibles para dar un giro espacial al aula, desde la experiencia sentida en la indagación y la comprensión de lenguajes otros, lenguaje de los jóvenes que se traducen desde sus saberes, experiencias y sentires, para la construcción de un camino que permita la inscripción de un pensar ambientalmente.

Como aspectos formales de la investigación se transcurre por los caminos del aula, para lograr construir emergencias de un aula-lugar y solo fue posible gracias a la compañía de jóvenes de las Instituciones Educativas, El Naranjal (vereda Naranjal-Quimbaya), Institución Educativa Fundanza y la Escuela Normal Superior. Se hace el reenvío de los hallazgos de esta obra de conocimiento, con el propósito de crear espacios de re-significación de lo ambiental en el campo educativo. Método investigativo que acoge lo planteado por Murcia & Jaramillo (2001) desde la complementariedad, enfoque cualitativo-interpretativo, que reconoce “el lenguaje como posibilidad natural en el que el individuo expresa sus acciones y conciencia del mundo” (p.7), donde la comunicación, se convierte en el acto que expresa acciones e interacciones que determinan la percepción del mundo y su realidad, siendo la hermenéutica comprensiva la base de la comprensión de los sentidos y significados de estos escenarios sociales.

Situados en lugar del acontecer juvenil, en el aula-lugar construimos un espacio de sentires y sensibilidades como pretexto para el encuentro con la palabra, lugar del habitar poético, que reveló el pensar del joven a manera de narrativas, escritos esperados para ser leídos en profundidad, extensibilidad de los propósitos, con el sentido a resolver el interrogante: *¿Cuáles son las manifestaciones de pensamiento ambiental del joven, como acto de re-existencia en tiempos de crisis?* ; y para el efecto, se les plantea la pregunta: *¿qué significa para usted pensar lo ambiental en estos tiempos?*. Preguntas que en el transcurrir investigativo se fueron depurando y permitieron que el joven muestre de una manera afectiva, su pensar por lo que anuncia, por lo que augura, por lo que insinúa, su

pensamiento ambiental, lo que significa en hallazgo, el encuentro con su singular manera de pensar ambiental.

Aula como lugar que se habita, aula-lugar como escenario vivo de manifestaciones poéticas, que revive los arraigos del pensamiento ambiental del joven en devenir, terreno de rizomas en movilidad constante, donde no solo se develan el pensar académico de cada joven “si no su propia vida; la vida de los afectos, de las vivencias, de las percepciones, y, que además, rescata su condición genuina, fugaz, provisoria, y considera que pensar son caminos que se encuentran, que se disuelven en cada tramo de su andadura. (Chacón 2011, p. 68).

El impulso indagador de esta obra tiene corte filosófico, político, geo-estético-poético y educativo ambiental, Travesía hermenéutica, para dar el giro de pensamiento, giro de la práctica ambiental como emergencias hacia el *aula-otra*.

Labor de campo demarcada a modo de momentos así:

Momento primero como la inmersión, es la invitación formal y afectiva a los jóvenes de grado once de la Institución Educativa El Naranjal de la vereda Naranjal del municipio de Quimbaya Quindío. Encuentro que se logra mediante el ofrecimiento de tres talleres que permite la acogida de los jóvenes, en los espacios pensados como pretexto para la captura de la palabra con el deseo de obtener los relatos sobre el pensar de lo ambiental del joven, a partir de recorrer caminos escolares, andaduras que relatan indicios, rasgos, maneras otras de pensar, sentimientos que emergen desde el pensamiento estético ambiental en intimidad pensada y sentida del joven. Este senderear nace del andar con los jóvenes en sus lugares de los afectos, lugar del habitar, mundo de la vida del joven en el campo y en la ciudad, para la interpretación estética de la vida, que es vida cotidiana y transporta a la cotidianidad imaginaria del joven en su singularidad e intimidad como cuerpo-lugar cuerpo-tierra.

Momento segundo como la itinerancia, son los pasos dados para el encuentro, el acercamiento con cada uno de los jóvenes, desde su lugar del acontecimiento escolar; lugar íntimo que permite la llegada al encuentro del contacto singular con los jóvenes de campo y de ciudad, itinerancia

por las tres Instituciones Educativas donde se obtienen trescientos relatos que contienen la huella escritural de cada joven. Acto a partir de preguntas que provocan narrativas en los jóvenes, las cuales, en un proceso organizador, tiene como emergencia la interpretación, análisis y reflexión desde lo que dicen, por sus vecindades semánticas, por lo que anuncian y auguran, para así ser dispuestas en la manera de tendencias de Pensamiento Ambiental. Momento que posibilita obtener los relatos.

Momento tercero son los registros, como maneras de obtener las evidencias del trabajo que se realizó en los encuentros con los jóvenes y de acuerdo con lo expresado en el consentimiento pleno e informado, se realizó registro por medios facilitadores como grabaciones en audio y video, fotografías y obtención de relatos escritos y expresiones pictóricas. Las evidencias, los trazos escriturales, las estampas, las insinuaciones, los augurios, considerados a modo de **narraciones**, son conjugadas en la manera de **Tendencias**, como vecindad, como cercanía, del pensar ambientalmente, en intensa relación con el interés crucial, y en el transcurrir por los modos investigativos prácticos con los jóvenes aliados en esta obra en devenir.

Momento cuarto son las tendencias, como regiones extensibles del pensamiento ambiental del joven, las cuales se logran y se enuncian, mediante un proceso de organización conceptual de los escritos, en la manera de la conexión epistémica y filosófica entre ellos, al tener en cuenta lo que dicen, a lo que tienden, por sus afinidades, similitudes y vecindades de pensamiento. Luego de ser leídos los anuncios de los jóvenes en clave filosófica ambiental, las tendencias se enuncian y se despliegan a manera de ensayo, tendencias del pensamiento ambiental del joven y sus amplificaciones como hallazgo, que es crucial, tanto para interpretar sus maneras de pensar ambientalmente, como para ser incorporadas en la construcción de un aula-otra.

De acuerdo con lo anterior, se permite construir cuatro *tendencias como categorías de análisis* cuyos enunciados, configuran una manera de nombrarlas con relación a claves de la filosofía ambiental que conforman el hallazgo del pensamiento ambiental del joven.

Análisis de resultados

Figura 1. La Noche Estrellada de Vincent Van Gogh. -junio de 1889.



Fuente: <https://historia-arte.com/obras/noche-estrellada-van-gogh>

Pliegue que contiene las tendencias emergentes de los relatos escriturales, orales y pictóricos compartidos por los jóvenes, momento crucial de enunciación que permitió a cada joven expresarse a manera de narrativas poéticas, como formas de interpretación de las voces que se expresan en fulgor, en pulsión, desde las superficies del pensar y del ser-sintiente en los escenarios construidos para develar el pensar lo ambiental.

Sendero que lleva al encuentro de un lugar sereno, pero en movimiento constante, un lugar en el que se manifiesta un cielo de incertidumbres, que se hace escenario vivo, diverso, misterioso y sereno, en el momento que los cuerpos pensantes liberan sus relatos, generando movimientos en los pliegues del pensar cómo se presenta en la obra *Noche Estrellada* de Vicent Van Gogh.

Son tendencias en donde ocurren las tensiones más fuertes, entre las motivaciones del viaje investigativo de encontrar las manifestaciones

de pensamiento ambiental del joven y los pensamientos de los jóvenes convocados, a maneras de rotar, de virar, de acercarse, de hacerse vecino al pensamiento ambiental del joven de campo y de ciudad de esta manera se fueron mostrando en el transcurrir del camino las siguientes tendencias:

1. Lo ambiental con sentidos de libertad en clave del mundo de la vida.
2. Lo ambiental como entramado de vida, como el cosmos y como complejidad.
3. En lo ambiental se hace necesario despertar los sentires del cuidado, del respeto, de amar, de conservar la vida y la naturaleza.
4. Lo ambiental en sentido del entorno, del medio que nos rodea.

Tendencias de Pensamiento Ambiental

Tendencia Primera: Lo ambiental con sentidos de libertad del ser en clave del mundo de la vida, del habitar poético como manifiesto de expresiones corpóreas que se pliegan y se despliegan en el encuentro del contacto con el otro, a manera de rizomas en movimiento que permiten el sentir como horizonte universal de todo lo existente, momento del acto del encuentro donde se establece una especie de re-conocimiento, permitiendo las manifestaciones corpóreas como “punto de conexión con el otro y con lo otro” (Noguera 2000, p.63). Ese otro diferente como alteridad, es otro que no es yo, sino precisamente ese otro extraño, diferente, diverso; “otro que, incluso, no puede comunicarse conmigo, porque no hablamos el mismo lenguaje; otro que entonces, tiene una experiencia del mundo diferente a la mía” (p. 148). El otro que se encuentra y se reconoce en el mundo de la vida como diferencia y complemento, entramado de corporeidades, de nodos diferentes que permite el reconocimiento de lo que somos, a través de experiencias sentidas que en palabras de los jóvenes hace resonancia así: [...] *somos agua, somos tierra, aire, fuego, selva, somos todo lo que tiene este planeta. Somos lo que fluye en lágrimas y risas, somos raíces, somos una semilla creciente que pronto se transformará, somos las hojas que caen en el río para ser transportadas a muchos lugares, somos*

el tiempo que fluye con el mar, somos oscuros, cálidos, [...] somos amor... eso somos (Manifestación escritural de un joven de la I.E. Naranjal).

Pensamiento del joven que se reconoce como naturaleza, como poesía de la tierra para ser nombrada, poiesis donde el pensar es una construcción del sentir, expresada a manera de lenguajes otros, lenguajes enraizados con la tierra, lenguajes del joven caminante que mora el aula-lugar a manera de rizoma en conexión profunda como lo expresa Deleuze y Guattari (1994):

El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple. (...) No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda. (...). El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura (p. 25).

Rizomas del lenguaje que permiten la captura de la palabra amorosa, lenguaje enraizado en el joven que claman libertad de ser, que a manera de Heidegger se traduce en el ser de la naturaleza y el ser del espíritu que se unen en un solo palpitar, al destruir las antiguas diferencias entre el ser y el ente, el pensar se entrega a la plenitud de la libertad y la percepción se convierte en intencionalidad y comprensión, transformándose en el aquí y el ahora de un tiempo siempre nuevo. Lenguajes corpóreos del joven que permiten el contacto sensible como lo manifiesta Morín (2001):

El amor está enraizado en nuestro ser corporal y en este sentido, puede decirse que el amor precede a la palabra, pero el amor está al mismo tiempo enraizado a nuestro ser mental, en nuestro mito, el cual supone evidentemente el lenguaje y se puede decir que el amor procede de la palabra. El amor simultáneamente procede de la palabra y precede la palabra (p. 17).

Un lenguaje que permite la diferencia y le permite existir al joven en su mundo de la vida cotidiana, con libertad de habitar en esa diferencia que lo habita. En ese vivir con el otro, el joven se descubre como un ser sensible, percibiéndose como “cuerpo simbólico-biótico, es decir a ese cuerpo que es al mismo tiempo naturaleza y cultura, vida y muerte cuerpo mito-poiético en cuanto cuerpo simbólico, «sensualia», aiesthesis y cuerpo biótico en cuanto vida como flujo” (Noguera, 2004, p.40). Vida que fluye en armonía, cuerpos danzantes del aula, cuerpos que son testimonio de

historias, cuerpo simbiótico como horizonte que se desborda en maneras de ser, de sentir y de pensar, que se gestan en el reconocimiento por lo que el otro es, en ese reconocimiento el joven transita por las geo-grafías del contacto, del sentir y ser sentido, que en palabras de los jóvenes: [...] *es energía vital que media entre el cuerpo y el alma, conectado perfectamente con la naturaleza, es propia y característica de la esencia de alguna cosa, propia de los seres, simplemente es algo admirable con una esencia divina.*

Cuerpos en constante movimiento, que se transforma en el encuentro con el otro y lo otro, forjando entonces, “el contacto interminable que construye y revela la existencia de unos y otros diferentes- el inscripto en la piel-, y la práctica de una geografía del contacto para la mezcla” (Mesa, 2010, p.79). Mezclas afectivas en el aula-mundo de la vida del joven, como lugar de los afectos que se transita en compañía, lugar-aula donde se efectúan las “mezclas de la exuberancia de la vida; telón de inscripción de los cuerpos en la tupida escritura natural; cuerpo-lienzo de las inscripciones de la tierra, cuerpo tapiz inscrito, huellado, humidificado, para con-fundirse en las amalgamas de la vida” (Chacón, 2011 p.109).

Vida del afuera que da libertad de existir y de ser, mezclados como cuerpo-barro; mezcla que configura un tercer cuerpo, cuerpo-tierra, cuerpo-naturaleza, lugar de la mezcla de la vida del joven llena de exuberancias, lugar del afuera, “lugar de apegos por lo que se descubre en compañía del otro. Afectividades que concurren en el patio, en las esquinas, en lugares de prácticas, en el salón de clases; lugares de la convergencia de rostros, extrañezas e inquietudes, en la gesta de otros mundos posibles, de mundos de otro modo” (Beltrán, 2017, p.41). Cuerpos que en palabras de los jóvenes reconocen que son: [...] *naturaleza como nuestro complemento, pues somos tierra, venimos de la tierra es decir somos barro* (Manifestación escritural de jóvenes de la I.E Naranjal).

Tendencia Segunda: Lo ambiental como entramado de vida, como el cosmos y como complejidad, permite percibir la naturaleza desde su maravilloso proceso de creación, que emerge de las relaciones armónicas de cada hilo que conforma la trama de la vida. Entramado que posibilita un mundo biodiverso, donde aflora la vida como creadora permanente de sí misma, como sistema autopoietico, que permite la existencia.

Figura 2. Jóvenes Vereda El Naranjal.



Fuente: Fotografías tomadas en la I. E. El Naranjal.

Momento propio donde el pensar juvenil se reconoce como cuerpo-tierra en densidades tejidas, expresándose así: *lo ambiental es una fuente de vida, es un entramado como un tejido que conforma un todo, [...] es esa conexión de alma con la naturaleza, encontrando ese equilibrio, tranquilidad que necesita nuestro cuerpo, es hermoso y es algo que no encuentras en otro lugar* (Manifestación escritural de jóvenes de la I.E. Fundanza). Cuerpo en conexión profunda con la naturaleza, como experiencia sensible, como punto de conexión, sentires del cuerpo, sentidos orgánicos dispuestos a la experiencia vital de sentirse en conexión profunda con el otro y lo otro. Pensamiento del joven que en el momento de transitar por los lugares de los afectos “el cuerpo habla se presenta como intimidad ambien-

tal, a ser uno con todo lo viviente, comprenderse íntimo en la Tierra” (Noguera, 2007, p. 66).

Corporeidades manifiestas de los jóvenes caminantes, como lugar de relaciones, de con-tacto, uniones porosas, entre el adentro corpóreo y el afuera corpóreo en una dinámica dérmica, sensitiva, perceptiva a manera de trama-pieles que se despliegan se deslizan y se repliegan en nuevas pieles, alteridades tramadas-entramadas, como diversidad de formas a partir de las cuales es posible el mundo de la vida, es posible la trama. La trama de la vida es una idea utilizada por poetas, filósofos y místicos a través de los tiempos para comunicar del entretejido y la independencia de todos los fenómenos (Capra, 1996, p. 54). Desde esta mirada es indispensable visualizarla como redes de sentido que se entrecruzan dando lugar al sistema vivo, interpretado en las tramas de relaciones que se forman al contacto, una red de interacciones que sobreviven en los afectos, sensibilidades que nacen de una relación profunda entre los lugares y las experiencias, generando un sentipensar en el joven con la naturaleza, expresado en las siguientes obra pictóricas y relatos escriturales realizados por los jóvenes de las instituciones educativas Naranjal y Fundanza: [...] *Es de ambiente de lo que el ser forma el espíritu y cómo juega la mente en ello, poder y fuego, capacidad de ver el color vivo del ambiente y el esplendor que emana la flora y la fauna, convertidos todos en un bosque fluido, pienso en un cambio que cambie lo que padecemos y existimos* (Manifestación escritural de jóvenes de la I.E. Naranjal).

Palabras de los jóvenes que reviven sensibilidades en las que está inmersa la vida, geo-poéticas del contacto narradas así: [...] *es nuestro hogar, es belleza es la tierra que nos brinda vida y alimento. Es la raíz de nuestras culturas, es la diversidad que nos regala libertad. Pensamiento ambiental de joven que configura un lenguaje de vida, un lenguaje con la tierra, [...] Lo ambiental es cada cuerpo microscópico existente, también es el cuerpo más complejo y grande que puede existir, lo ambiental es el sistema natural más simple o complejo de cualquier hábitat* (Manifestación escritural de jóvenes de la I.E. La Normal).

Tendencia Tercera: En lo ambiental se hace necesario despertar los sentires del cuidado, del respeto, de amar, de conservar la vida y la naturaleza, a manera de siembra, de labranza, de cuidar el entramado

do de la vida; cuidado que funda la posibilidad de sentir la fuerza de la naturaleza para resistir en estos tiempos de hostilidad. Cuidado como inclinación de respeto y agradecimiento con la madre tierra que se dona ante la vida “en la manera de percibir el mundo en las cosmos-visiones amerindias, y en Pachamama, como madre que prodiga cuidados y de la que se obtiene abrigo y beneficio” (Chacón, 2011, p. 149).

Narrativa del joven en invitación al reconocimiento de la naturaleza que nos cuida, por lo que nos debemos a ella, expresando “*ya que somos esencia de la naturaleza y como tal debemos cuidarla y respetarla*”. Pensamiento ambiental del joven como desafío para transformar el pensamiento del hombre sobre la naturaleza, para habitar poéticamente “para que emerja el amor y el cuidado por la tierra, lejos de la devastación, el desarraigo y la desolación; estableciendo tensión entre el actuar del hombre y su conocimiento” (Chacón, 2011, p. 8). El cuidado, está vinculado profundamente a la otredad, porque se trata no únicamente del cuidado por la naturaleza extracorpórea sino también de la alteridad de los cuerpos en un entre-nos requerido para un entre-nos-tierra-cuerpos.

Cuerpos jóvenes en resistencia al desarraigo y la desolación en el aula para proponer maneras otras de pensar la naturaleza que somos. Pensamiento ambiental-otro, emergente de nuestras relaciones con la naturaleza como invitación a habitar de maneras otras, en sentidos del ser como parte de la trama de la vida, “en la concepción de la vida como trama y como redes rizomáticas, prima el «cuidado»” (Noguera, 2004, p. 54). Jóvenes que enuncian en sus narraciones el cuidado por la vida, [...] *deberíamos de ver el planeta como nuestro hogar, valorarlo, respetarlo y cuidarlo no verlo como un recurso inagotable, sino aprovechar de manera responsable lo que nuestro planeta tierra nos brinda.*

Sentires del cuidado, de custodiar la casa grande como acto de responsabilidad, a manera de agradecimiento y de imperativo moral por las acciones agresivas frente a la naturaleza, formas de cuidado “ligado al respeto y del respeto surge la responsabilidad del hombre con la vida[...] con toda la vida y cualquier tipo de vida” (p. 54). Aula para resignificar el cuidado por el otro y lo otro, lugar-aula de *cuerpos ternura* que protegen la vida, consideración poética del cuidado en el aula desde la obra *Ternura* (1989) de

Oswaldo Guayasamín, en acontecimiento del abrazo, que se pliega al contacto sensible para proteger la vida que en palabras de Chacón (2011) es:

Apego, en la forma de la ternura, [...] el que la madre prodiga a sus hijos y el amor que los hijos profesan por su madre-la tierra. [...] es el cuidado entre-nos, sin jerarquías y en plenitud del existenciarío, como cuidado de lo colectivo, y del cuidado de la naturaleza porque somos naturaleza (pp. 154-155).

Cuerpos-tierra para cultivar el amor en aula, espacio aula-lugar impregnada de labranza y del cuidado por la vida. Cuerpos-tierra-del-aula, que se rozan, para entramarse, tocarse con el otro como acto de revivir el cuidado en el aula.

Sentires a manera de contacto y vibraciones que desde Jean-luc Nancy (2007) son pliegues de cuerpos sonoros y vibrantes:

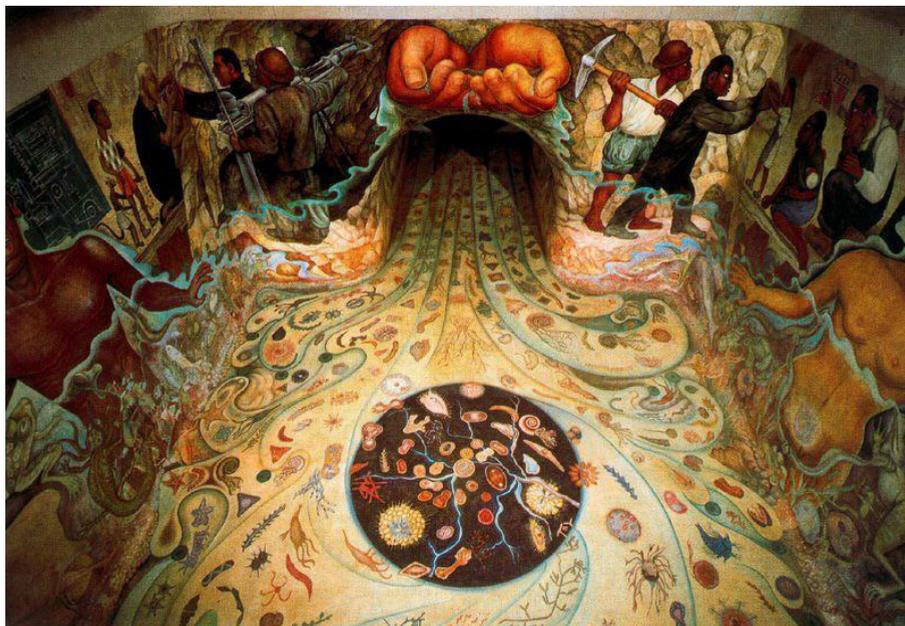
Golpe del afuera, clamor del adentro, dicho cuerpo sonoro, sonorizado, se pone a la escucha simultánea de su “sí-mismo” y de un “mundo” que están el uno al otro en resonancia. Se angustia por ello (se encierra) y se regocija por ello (se dilata). Se escucha angustiarse y regocijarse, él goza y se angustia de esta escucha en donde lo lejano retumba de más cerca (p. 41).

Cuerpos hecho tierra para resignificar el sentir en el aula, cuerpo cósmico en conexión con el otro y lo otro, cuerpo espaciado en el aula para sentir el con-tacto con el otro y lo otro expresado por Nancy (2007):

Cuerpo cósmico: palmo a palmo, mi cuerpo toca todo. Mis nalgas a mi silla, mis dedos al teclado, la silla y el teclado a la mesa, la mesa al piso, el piso a los cimientos, los cimientos al magma central de la tierra y a los desplazamientos de las placas tectónicas. Si parto en el otro sentido, por la atmósfera llegó a las galaxias y finalmente a los límites sin fronteras del universo. Cuerpo místico, sustancia universal y marioneta tironeada por mil hilos (p. 9).

Pensamiento del cuidado por la tierra en conexión profunda con la madre que nutre y abriga la vida, “como se cuida la tierra en la cosmovisión amerindia, porque es la madre, porque es la matriz que nutre, a todos sus hijos, los hijos de la tierra en la diversidad” (Chacón, 2011, p. 154). Cuidado por la vida a manera de *fuerza que hidrata la vida* en el aula-lugar, en el encuentro con el otro, para re-pensar otras maneras de ser, cuerpo-agua para refrescar los sentires, para revivir el arraigo por la tierra que se habita.

Figura 3. Jóvenes Vereda El Naranjal.



Fuente. <https://es.slideshare.net/silvia/diego-rivera-182920>

Manos de la naturaleza que brindan agua como se comprende en la obra de Diego Rivera 1951, que en palabras de los jóvenes se afirma, como compromiso [...] de cuidarla, ya que es nuestra fuente de vida.

Tendencia cuarta: Lo ambiental en sentido del entorno, del medio que nos rodea como espacio que se comprende ajeno a nuestra naturaleza humana, imposición de un pensamiento que observa la naturaleza como sitio cercado, separado del sentir, del contacto con el cuerpo. “Espacio comprendido dentro de límites determinados, como estar a ambos lados. Pero también, vías de una naturaleza como paisaje estático, paralizado, de estampa fotográfica, de no intervención antrópica” (Chacón, 2011, p.118).

Pensamiento de comprensión del lugar como espacio circundante que es duplicado en uno que se observa sin nuestra presencia, a manera de contemplación, sin la presencia de lo humano, en un tipo de misticismo que le da la categoría de ente externo, de cosa lejana, como vida cosificada; y

otro que se siente como experiencia de contacto del cuerpo y del lugar, de la presencia indeleble del otro y lo otro, de un estar ahí para el joven, [...] como conexión con todo lo que nos rodea y que requiere de nuestro cuidado, como lugar extraño pero necesario para la existencia de toda forma de vida. Un pensamiento del “afuera” que se encuentra sujeto al “drama de la geometría de la separación” estar ahí afuera en la configuración de la distancia, o en la posibilidad de reconocernos como naturaleza en un acto de solidaridad y de armonía, “maravillosa simplicidad de la abertura” (Foucault, 1996, p. 33) para replegarse cuerpo-tierra, como acto de disolución del dentro y fuera, negándose a la “dialéctica de descuartizamiento” de la complejidad de la naturaleza del humano (Bachelard, 2000, p. 19).

Narrativas de jóvenes que enuncian la naturaleza que son [...] lo ambiental es el entorno que nos rodea, lo ambiental hace parte de nosotros, sin embargo, expresan esa extraña sensación de estar en ella, pero a la vez fuera de ella, como lo dice Bachelard (2000):

En un poema en prosa, El espacio en las sombras, Henri Michaux escribe:

El espacio, pero no pueden ustedes concebir ese horrible adentro-afuera que es el verdadero espacio. Ciertas (sombras), sobre todo uniéndose por última vez, hacen un esfuerzo desesperado por ‘ser en su sola unidad’. Mal les va. Yo encontré una. Destruído por castigo, ya no era más que un ruido, pero enorme. Un mundo inmenso la oía todavía, pero ya no era, convertida sola y únicamente en un ruido que iba a rodar aún durante siglos, pero destinado a extinguirse completamente, como si nunca hubiera sido (p. 189).

Resistencia a una naturaleza disciplinar, enseñable, objetivada, mecánica, matemática, geoméricamente medible, extensible, donde todo lo que nos rodea se constituye en el objeto analizable, la naturaleza como recurso, el libertinaje de tomar de todo lo que nos rodea, para suplir el anhelo. Un resistir al pensamiento moderno que enmarca al cuerpo como objeto, cuerpos aquietados, silenciados por los sonidos que aturden el aula para negarla, opacarla y olvidarla.

Conclusiones

Esta propuesta investigativa devela lo que piensa el joven; emergencias críticas, complejas y reflexivas de las perspectivas del joven escolar de campo y de ciudad frente al pensamiento ambiental; jóvenes que piensan el mundo de la vida en diferentes formas de sentirla, habitarla y nombrarla. Es así, que las emergencias comprenden las maneras que inscribe los jóvenes con sus lenguajes, sus cuerpos, con sus sentires y sensibilidades, por tanto, la obra de investigación posibilita hacer caminos-otros para indagar sobre el lugar del joven en la escuela, lugar que se piensa, se siente y se nombra desde diferentes miradas y discursos.

La importancia de las emergencias fue encontrada en el caminar; comprender el mundo de la vida cotidiana de los cuerpos juveniles que habitan y sienten el aula, es comprender las tramas de la vida que se tejen en ella, es así, como la investigación resalta la importancia de vincular diferentes campos del conocimiento y del saber ambiental desde diversas condiciones de lugar.

Lugar-Aula del habitar desde lo planteado por Chacón-Ramírez (2015):

Como práctica del resistir, existencia-experiencia del aula recreada, del aula que no es enclaustrante y carcelaria, sino acontecimental, evento-acontecimiento irrepetible, imprevisible, variable, de inesperadas fertilidades, del estar aconteciendo. Aula de intensidades, rizomas, contactos para el florecimiento de-en las nociones complejas del amor. Erótica del aula que florece en poesía, con sus rincones, sus grietas, sus pizarras, sus entradas y sus ventanas. Lugares de reunión en torno a la actividad nutricia. Lugares de tocar, rozar, recorrer, correr; de alteridades radicales en el tiento, de un entre-nos posible, de afectos y tensiones (p. 11).

Asumir en el acto educativo la necesidad de un pensamiento diverso, que incorpore todos los personajes que habitan el aula es la acción más noble y respetuosa frente a las necesidades que presente nuestro sistema educativo, en estos tiempos que dan tanto que pensar, por lo tanto, se hace necesario permitir que los estudiantes sean protagonistas en sus procesos educativos y puedan ayudar a la construcción de una educación más sensible frente a los problemas de su mundo de la vida real.

Referencias bibliográficas

- Ángel, A. (1996). *El Reto de La Vida. Ecosistema y Cultura. Una Introducción al estudio del medio ambiente*. Bogotá: Ecofondo.
- Bachelard, G. (2000). *La Poética del Espacio*. México F.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán-Molina., J. (2017). *Girar: desde un aula-desconciada hacia un aula-reconciliada; pensamiento ambiental de los jóvenes-cuerpos del aula en condición de ruralidad*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Chacón, R. (2011). Pensamiento ambiental del maestro: Ethos-Cuerpo en clave de Bio-Geo-Poéticas del Habitar. *Rev. Invest. Univ. Quindío* (22): pp. 20–29. Armenia–Colombia. Recuperado de: <http://bladel1.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/9648N2202.pdf>.
- Chacón, R. (2015) Giros: entre una construcción política de subjetividades y un florecimiento geo-poético de sensibilidades; cuerpos del aula. [Inédito]VII conferencia latinoamericana y caribeña de ciencias sociales.
- Deleuze, G & Guattari F. 2004. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Pre-textos.
- Deleuze, G. (1989). *El pliegue. Leibniz el barroco*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. Barcelona: Altamira.
- Foucault, M. (2004). *El pensamiento del afuera*. Barcelona: Pre-Textos.
- Mesa, C. (2010). *Superficies de contacto. Adentro en el espacio: Colección Ideas Sumergibles*.
- Morín, E. (2001). *Amor, poesía y sabiduría*. España: Seix Barral.

- Murcia, N. & Jaramillo, L. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*, (12). Facultad de ciencias sociales-Universidad de Chile. (pp-31-43). Disponible en: https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/10101204-complementariedad-n_murcia.pdf.
- Nancy, J. (2007). *A la escucha*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Noguera, A. (1996). *Identidad y diferencia en la fenomenología trascendental*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- Noguera, A. (2000). *Educación estética y complejidad ambiental*. Manizales: Centro de publicaciones Universidad Nacional Sede Manizales.
- Noguera, A. (2004). *El Reencantamiento del Mundo*. México. D.F. Manizales PNUMA-Universidad Nacional Sede Manizales.
- Noguera, A. (2007). (Compiladora). El paso del sujeto/objeto al bucle red-trama de vida. Disolución de la epistemología moderna y emergencia de la filosofía ambiental. En: *Hojas de sol en la victoria Regia. Emergencias de un pensamiento ambiental alternativo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo, J. (1991). *Sobre los espacios pintar, escribir, pensar*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

2 CONTEXTOS Y REALIDADES EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE COVID 19

Educational contexts and realities in times of covid 19

Marly Johana Moreno Parra

Universidad Nacional Abierta y a Distancia,
Colombia

✉ marlymorenop@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0001-7954-0963>

Diana Cristina Gutiérrez Quimbaya

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador, Colombia

✉ dicrisl206@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0002-4528-4399>

Sherlysaray Agudelo Vega

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador, Colombia

✉ s.saray.agudelo@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0002-2912-6737>

Humberto Barrios Peña

Universidad Surcolombiana, Colombia

✉ humberto.barrios@usco.edu.co

© <https://orcid.org/0000-0001-8274-5273>

Resumen. Uno de los pilares de la sociedad es la educación y, en la actualidad, esta ha tenido un cambio vertiginoso en la forma de desarrollar los procesos pedagógicos desde los diferentes contextos y realidades debido a la pandemia global generada por el coronavirus, Covid 19. Este fenómeno ha propiciado el abordaje de la educación desde diversas formas como lo son: la educación en línea, virtual y a distancia. De este modo, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pasan a ser indispensables para la sociedad en todos sus ámbitos, en especial el educativo. El objetivo general es describir las perspectivas de los docentes desde diferentes contextos y realidades educativas en tiempos del COVID 19

Cita este capítulo / Cite this chapter:

Moreno Parra, M. J.; Agudelo Vega, S.; Gutiérrez Quimbaya, D. C. y Barrios Peña, H. (2022). Contextos y realidades educativas en tiempos de covid 19. En: Zamudio Tobar, G. y Portilla Portilla, M. (eds. científicas). *Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar*. (pp. 33-56). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

en la República de Colombia. El método utilizado dentro de esta investigación es fenomenológico-hermenéutico con un enfoque cualitativo y un diseño de campo de tipo descriptivo. Los escenarios en los que se llevó a cabo la investigación son la Institución Educativa Ismael Perdomo Borrero, Institución Educativa el Descanso sede Nuevo Horizonte, Institución Educativa Nacional y la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero. La técnica utilizada fue la entrevista estructurada y la observación aplicada a cuatro informantes clave. Asimismo, el tratamiento del discurso se realizó mediante filtros epistémicos pudiendo develar que los docentes deben poseer una formación profesional constante en cuanto al manejo y dominio de las tecnologías educativas para hacer frente a la realidad desde sus diversos contextos.

Palabras claves: TIC, educación remota, procesos pedagógicos, modelos educativos, pandemia.

Abstract. One of the pillars of society is education and currently it has had a vertiginous change in the way of developing pedagogical processes from different contexts and realities due to the Global Pandemic of the Coronavirus COVID-19. This phenomenon has led to the approach to education from various forms such as: online, virtual and distance education. In this way, information and communication technologies (ICT) become essential for society in all its fields, especially education. The general objective is to describe the perspectives of teachers from different contexts and educational realities in times of COVID 19 in the Republic of Colombia. The method used in this research is phenomenological-hermeneutical under a qualitative approach with descriptive field design. The scenarios in which the research was carried out are the Ismael Perdomo Borrero Educational Institution, the El Descanso Educational Institution Sede Nuevo Horizonte, the National Educational Institution and the Misael Pastrana Borrero Educational Institution. The technique used was the structured interview and the observation applied to four key informants. Likewise, the treatment of the discourse was carried out through epistemic filters, revealing that teachers must have constant professional training in the management and mastery of educational technologies to face reality from its various contexts.

Keywords: ICT, remote education, pedagogical processes, educational models, pandemic.

Introducción

En la actualidad, el mundo se encuentra atravesando por un proceso de adaptación debido a la situación que ha cambiado el modo y la manera de vivir en sociedad, así como también todos los ámbitos que la componen, entre ellos la educación. Esto debido a una pandemia global por un virus denominado COVID-19 el cual ha llevado a la población a una confinación mediante una cuarentena social durante más de dos años iniciándose en el 2020 por el llamado de la Organización Mundial de la Salud OMS. Este virus ha propiciado una transformación educativa sin precedentes y de manera inmediata, siendo perentoria la implementación de las tecnologías de información y comunicación (TIC). La educación pasó de ser presencial a ser a remota siendo el docente quien ha tenido que reinventarse para poder continuar con el proceso pedagógico de los estudiantes en sus diversos contextos y realidades.

Diversas son las perspectivas que se han presentado en el contexto colombiano, pues cada contexto posee su propia realidad en la que los docentes han tenido que modificar sus procesos de planificación educativa, así como el uso de las estrategias incorporando el uso de las TIC y llevando a cabo una educación en línea, virtual o a distancia de acuerdo a sus necesidades y el acceso a los recursos. En esta investigación se abordan las perspectivas de docentes desde diversos contextos como lo son la Institución Educativa Ismael Perdomo Borrero, Institución Educativa el Descanso sede Nuevo Horizonte, Institución Educativa Nacional y la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero en el departamento del Huila en Colombia.

Asimismo, se hace énfasis en las diferencias entre la educación en línea, virtual y a distancia y su relación con los modelos flexibles establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en el país, sin dejar de lado los aspectos, recursos y estrategias que se han tenido que abordar debido al fenómeno de pandemia mundial generada por el COVID 19. Desde en-

tonces surgen interrogantes como: ¿Cómo se describen las perspectivas de los docentes desde diferentes contextos y realidades educativas en tiempos del COVID 19 en la República de Colombia? Para dar respuesta a esta interrogante se plantea como objetivo general describir las perspectivas de los docentes desde diferentes contextos y realidades educativas. Para ello, se plantean como objetivos específicos indagar las características de la praxis pedagógica de los docentes desde diferentes contextos y realidades educativas en tiempos de COVID 19 en el departamento del Huila, Colombia. Seguidamente, identificar las estrategias educativas que se llevan a cabo en el proceso pedagógico desde la virtualidad, en línea y a distancia; y posteriormente, interpretar las realidades que se le presentan a los docentes, referidas a la educación en línea, virtual y a distancia en tiempos de pandemia. De este modo se podrán conocer los contextos y realidades educativas en tiempos de COVID 19.

Contextos y realidades en tiempos de COVID 19: pandemia global

Necesitamos la tecnología en cada aula y en las manos de cada estudiante y de cada profesor, porque es el bolígrafo y el papel de nuestro tiempo y es la lente a través de la cual experimentamos gran parte de nuestro mundo

David Warlick

La educación sin duda alguna es uno de los pilares fundamentales de la sociedad y en la actualidad se ha visto sorprendida por una pandemia que ha cambiado de un momento a otro la rutina de los seres humanos en todos los países del mundo. Según la Organización Nacional de las Naciones Unidas ONU, el Gobierno de China comunica el 31 de diciembre del 2019 la existencia de varios casos de neumonía en la ciudad de Wuhan en la Provincia de Hubei tratándose de la primera comunicación sobre casos de coronavirus en seres humanos.

La ONU define el coronavirus como:

Gran familia de virus respiratorios, algunos de los cuales causan enfermedades menos graves, como el resfriado común, y otras más graves, como el Síndrome Respiratorio de Oriente Medio (MERS por sus siglas en inglés) y el Síndrome

Huellas, contextos y saberes educativos:
otras maneras de ser, hacer y pensar

Respiratorio Agudo (SARS por sus siglas en inglés). Algunos se transmiten de persona a persona mientras que otros no (ONU, 2020, s/p).

Desde entonces la Organización Mundial de la Salud orienta sus esfuerzos a contrarrestar los efectos del COVID-19, conocido como: “[...] la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente. Tanto este nuevo virus, como la enfermedad que provoca, eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019” (s/p). En tal sentido, se ha informado de manera consecutiva a través de las redes la evolución de la epidemia, maneras de evitar el contagio y evaluaciones del riesgo. Mientras que el 12 de enero China publica la secuencia genética del virus causante del COVID-19, el 13 de enero se confirma el primer caso fuera de China, en Tailandia.

Seguidamente, el 22 de enero se confirma la transmisión entre seres humanos en Wuhan luego de que se hicieran estudios por parte de expertos de la Organización Mundial de la Salud, la misma que es dirigida por el doctor Tedros Adhanom Gebreyesus quien el 30 de enero declara la emergencia de salud pública de carácter internacional, siendo el máximo nivel de alerta de la OMS (OMS, 2020).

Desde allí se comienzan a desarrollar los foros de investigación e innovación sobre el COVID 19 con la participación de expertos como George Gao, director del Centro de Control de Enfermedades de China y Zunyou Wu epidemiólogo jefe del organismo. Del mismo modo, se realizó una exploración en el lugar del brote en donde participaron países como Alemania, Canadá, los Estados Unidos (centros para el control y la prevención de enfermedades, institutos nacionales de la salud), Japón, Nigeria, la República de Corea, Rusia y Singapur para analizar la situación (OMS, 2020).

Posteriormente, la OMS (2020) publica el Plan Estratégico de Preparación y Respuesta de la Comunidad Internacional para propiciar ayuda a los Estados con alto grado de vulnerabilidad. Mientras que es el 11 de marzo cuando la OMS declara que el COVID 19 puede caracterizarse como pandemia. Desde entonces los gobiernos de los países se fueron sumando -decretando- la cuarentena social, estado de emergencia, cuarentena obligatoria, entre otros.

Según Torrado (2020), el Gobierno de Colombia presidido por Iván Duque decreta la cuarentena total el 24 de marzo del 2020 denominándola “Aislamiento Preventivo Obligatorio” para todos los ciudadanos una vez que se anunciara la confirmación de 158 contagiados para la fecha, según el Ministerio de Salud. Desde ese momento entra en vigor la Resolución N.º 385 que declara la emergencia sanitaria por causa de coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus, por lo que las actividades cotidianas de la sociedad colombiana cambiaron garantizándose el acceso a la salud, la adquisición de alimentos, acceso a bancos y postales, servicios públicos y de seguridad, entre otros (OMS, 2020).

En este sentido, la pandemia resaltó la necesidad de hacer uso de las tecnologías, así como el hecho de que todo docente debe estar capacitado para el uso de estas, con fines educativos. Desde luego, se ha convertido en un reto y desafío para la educación por el hecho de haber tenido la necesidad de planificar incorporando en sus estrategias y recursos el uso de las TIC; no obstante, hoy día pueden concebirse como una herramienta de apoyo que no puede dejarse de lado, sino que debe fomentarse su conocimiento.

En tiempos de COVID-19 la educación debe repensarse por parte del docente, el cual desde su praxis pedagógica ha tenido que elegir estrategias educativas acordes con los contextos y realidades que se han presentado. Las estrategias educativas pueden definirse como:

El conjunto de acciones y procedimientos, mediante el empleo de métodos, técnicas, medios y recursos que el docente emplea para planificar, aplicar y evaluar de forma intencional, con el propósito de lograr eficazmente el proceso educativo en una situación de enseñanza-aprendizaje específica, según sea el modelo pedagógico y/o andragógico por: contenidos, objetivos y/o competencias para las cuales las elabora y desarrolla (Guárate, 2018, s/p).

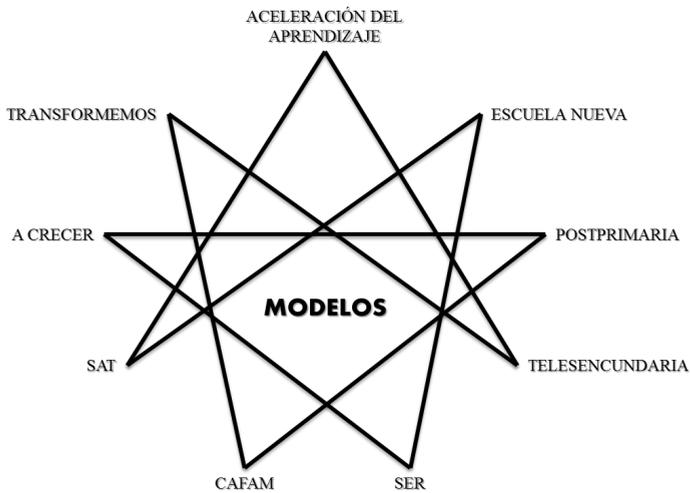
En relación con lo expuesto por la autora, las estrategias educativas permiten llevar a cabo la planificación pedagógica con el propósito de propiciar la construcción de conocimientos establecidos por áreas en el diseño curricular. Adicionalmente, esta autora señala que para llevar a cabo las estrategias educativas se deben tomar en cuenta seis aspectos como lo son el diseño curricular, lo que se busca desarrollar en los dis-

centes, conocer el comportamiento de los discentes, planificar las estrategias adecuadas para obtener los resultados deseados, actividades a llevar a cabo para su cumplimiento y la evaluación de la estrategia. Durante un proceso pedagógico regular estos pasos se desarrollan de manera sistematizada.

Ahora bien, en la actualidad en medio de la pandemia causada por el COVID-19 la sistematización que se debe hacer para llevar a cabo un proceso de planificación curricular ha variado repentinamente, pues dentro de las estrategias existe una variable que se debe tomar en cuenta para todo proceso pedagógico que es la inserción de las tecnologías como el medio que permite que la educación pueda seguir efectuándose de manera sincrónica y asincrónica. En este mismo orden de ideas, son diversos los recursos tecnológicos que se han incorporado para poder cumplir con las estrategias educativas planificadas, evidenciándose así el impacto del uso de las TIC en el ámbito educativo.

En la actualidad, el Ministerio de Educación en Colombia propone el uso de modelos flexibles para dar cumplimiento a la educación equitativa, igualitaria y obligatoria, que debe propiciar el Estado. Cada uno de estos modelos educativos fue creado para cubrir las necesidades de la sociedad; sin embargo, el sistema educativo no estaba preparado con un modelo flexible que se pudiera aplicar en tiempos de pandemia, por lo que también se modificaron las planificaciones educativas e incorporaron a las TIC para poder dar continuidad al proceso pedagógico. (Ver Figura 1).

Figura 1. Modelos Educativos.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional se han desarrollado diversos modelos cada uno de ellos solucionando las problemáticas de su entorno.

En la Figura 1, se pueden visualizar los diversos modelos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, entre ellos se encuentran: “Aceleración del Aprendizaje”, el cual se basa en una alternativa en niños, niñas y jóvenes de extraedad que no pudieron concluir sus estudios de educación básica primaria de manera regular y son atendidos como población adulta; seguidamente se tiene el modelo de “Escuela Nueva” basado en cobertura con calidad de educación básica primaria que se centra en la integración de saberes de los alumnos a las experiencias nuevas de aprendizaje “aprendiendo a aprender” por sí mismos, además busca fortalecer la participación de la triada familia, comunidad y escuela en las actividades académicas (MINEDUCACIÓN, 2015).

Otro modelo presentado es el de “Postprimaria” el cual busca promover la ampliación de la cobertura con calidad de educación básica secundaria rural para niños y jóvenes entre 12 y 17 años y la población que está fuera del sistema educativo. Este modelo tiene como premisa frenar la migración a las ciudades mejorando la calidad educativa en las zonas rurales. Por otro lado, se tiene el modelo de “Telesecundaria” el cual está diri-

gido a niños y jóvenes entre 12 y 17 años integrando diversas estrategias de aprendizaje con el propósito de cambiar paradigmas de la educación tradicional implementando la televisión educativa para la construcción de conocimientos en los discentes (MINEDUCACIÓN, 2015).

Por otra parte, está el modelo de “Servicio de Educación Rural SER”, el cual es dirigido por la Universidad Católica de Oriente como una propuesta para asegurar una educación de calidad desde todos los tipos de procesos educativos con sustento filosófico, pedagógico y antropológico reconociendo la cultura y la ciencia con el objetivo de que los estudiantes generen sus propios saberes. En el mismo orden de ideas se presenta el programa de “Educación Continuada CAFAM” el cual se basa en cinco etapas del aprendizaje como lo son el desarrollo de destrezas de lectura y escritura, fundamental, complementaria, áreas básicas de interés y áreas avanzadas de interés, todas estas implementadas bajo la metodología aprender a aprender (MINEDUCACIÓN, 2015)

Se tiene como modelo también al “Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT”, basado en la construcción del conocimiento desde las zonas rurales con el propósito de desarrollar en los estudiantes capacidades que les permitan ser partícipes del proceso pedagógico de manera significativa bajo la metodología de educación formal desescolarizada sin abandonar sus actividades productivas ni sus comunidades. Por último se tiene a las propuestas educativas “A Crecer”, la cual se basa en una metodología de alfabetización y capacitación a partir del modelo CAFAM; y la propuesta “Transformemos” la cual se desarrolla en la educación básica y media con el propósito de integrar los saberes con el contexto donde pertenecen, procurando el uso de herramientas que permitan la resolución de conflictos, priorizando las necesidades que permitan llevar a cabo los procesos cognitivos de manera adecuada (MINEDUCACIÓN, 2015).

De esta manera, se presentan los diversos modelos que ha propuesto el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Es relevante mencionar que, el MEN (2009) mediante a Ley 1384 ha propiciado a los docentes herramientas escolares de educación en emergencias para así asegurar el derecho de la educación partiendo de la prevención, atención y post-emergencia.

En otro orden de ideas, mientras todo se encuentra en un proceso de metamorfosis paradigmática, la denominada educación en línea se describe según Ibáñez (2020), como aquella en la que se da la interacción entre docentes y estudiantes en un entorno virtual, haciendo uso de recursos tecnológicos, acceso a internet y computadoras en un horario específico. Mientras que la educación virtual se concibe como aquella que implementa recursos tecnológicos, conexión a internet y computadora, pero que se realiza de manera asincrónica, el énfasis está en el uso de recursos tecnológicos en horarios no específicos. Por último, la educación a distancia puede tener encuentros presenciales y virtuales, sin embargo (no es obligatorio), los estudiantes son quienes definen de espacio y tiempo de estudio, con frecuencia se usan otro tipo de recursos no tecnológicos, no obstante, no se deja de lado el acceso en ocasiones a Internet para fines educativos, se caracteriza por tener recursos físicos, ser flexible y accesible.

En la actualidad Colombia pone en marcha la educación desde la virtualidad a través de plataformas como “Aprender Digital” teniendo una gama de aproximadamente 80.000 recursos académicos para todos los grados. Por su parte, Toledo y Cano (2021), señalan que: “De esta manera, es fundamental analizar el cambio educativo como la relación entre lo curricular y el uso de las TIC, la formación y las competencias docentes en tecnología y sus aplicaciones en la didáctica” (p. 289). Si bien es cierto, las competencias digitales de los docentes son esenciales para poder llevar a cabo una educación en línea o virtual, para ello es necesaria la capacitación y la constante actualización.

Según Mineducación (2020), “Aprender Digital Contenido para Todos” es una plataforma con diversos recursos educativos abiertos que tiene el propósito de complementar actividades pedagógicas flexibles de docentes, así como facilitar recursos educativos de apoyo para padres de familia y cuidadores. Adicionalmente, se han tomado en cuenta otras estrategias educativas como programas televisivos y radiofónicos educativos a través del Portal Colombia para poder dejar de lado las barreras que impidan la construcción de saberes en los discentes.

La enseñanza tradicional evoluciona desde la caída de los muros de la presencialidad, significando para los docentes grandes desafíos, pues de-

ben desarrollar habilidades y destrezas. Es desde este punto de vista donde emergen las caracterizaciones que conllevan al docente a desarrollar un compendio de estrategias para que el proceso pedagógico se efectúe de manera significativa. Es desde esta visión donde se hace necesario que el docente gestione su praxis desde lo pedagógico y lo administrativo, debe buscar soluciones, procurar resolver conflictos, lo que solo puede darse cuando exista la debida capacitación y formación docente.

Educarse en casa y aprender en casa es para los estudiantes en la actualidad un cambio trascendental desde lo psicosocial, por ende, el docente debe ser garante de desarrollar procesos cognitivos que les permitan a estos expresar sus emociones, la paz, la calma. En este sentido se debe planificar para las realidades inmersas en el contexto, es decir, para los que tienen acceso a la red y los que no, siempre cumpliendo que el contenido, las habilidades, destrezas y objetivos académicos se cumplan.

Es perentorio conocer cómo se lleva cabo la educación remota y a distancia desde diversos contextos y realidades del docente, esto con el propósito de reconocer las diversas herramientas y estrategias que ponen en práctica los docentes durante el fenómeno de pandemia mundial. A pesar del esfuerzo del Gobierno de la República de Colombia con la puesta en marcha de programas y planes, las problemáticas que se abordan no son individuales. No obstante, es el docente como pedagogo y didacta el encargado de que los procesos cognitivos se desarrollen en cada uno de los estudiantes.

Metodología

El estudio no se mide por el número de palabras leídas en una noche. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

Paulo Freire

El método utilizado en esta investigación es el fenomenológico-hermenéutico debido a la necesidad de describir e interpretar los mundos de vida y acciones. Estos significados surgen a partir de la interacción con los actores sociales y la interpretación de su discurso escrito. Asimismo, se desarrolla bajo el enfoque cualitativo el cual se define como:

Un proceso de investigación de la comprensión de un problema social o humano, basado en la construcción de un panorama complejo y holístico, formado con palabras, presentación de informes con vistas detalladas de los informantes llevados a cabo en entorno natural (Creswell, 2007, p. 1).

Según lo señalado, esta investigación tiene interés de comprender el fenómeno de estudio desde su contexto y problemática social a través de la indagación de fuentes informativas y la interpretación de la información recabada. El tipo de estudio está enmarcado en una investigación de campo definida por Arias (2006) como: “[...] la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna”. (p. 31). Se tiene entonces que toda investigación que permita obtener la información desde su contexto en las condiciones naturales se corresponde como investigación de campo, además es descriptiva ya que implica la caracterización del fenómeno objeto de estudio.

Asimismo, el escenario en que se desarrolló esta investigación parte de cuatro contextos con realidades distintas que permitió recoger información directamente relacionada con los objetivos de la investigación. Entre ellos se encuentran las siguientes instituciones: Institución Educativa Ismael Perdomo Borrero, Institución Educativa el Descanso, Institución Educativa Nacional y la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero pertenecientes al departamento del Huila. Colombia.

En este sentido, el subgrupo de informantes claves estuvo constituido por cuatro docentes, los cuales se caracterizan de la siguiente manera: Sujeto 1: Docente de Matemáticas en Primaria. Sujeto 2: Docente en Escuela Multigrado, atención a los grados de Transición, Primero y Segundo. Sujeto 3: Docente de Primer Grado en Primaria. Sujeto 4: Docente de Quinto Grado de Primaria. De este modo se caracterizaron los informantes claves de la presente investigación quienes desde su participación permitieron dilucidar la realidad existente en los diversos contextos.

Cabe destacar que, en este estudio la técnica principal fue la observación ya que permitió visualizar y estudiar el fenómeno en el contexto real en el que se desarrolla. Adicionalmente, se hace uso de la entrevista conocida por Tamayo (2004) como: “La relación directa establecida entre el investigador y

su objeto de estudio a través de individuos o grupos con el fin de obtener testimonios orales” (p. 184). De este modo, se hace uso de la entrevista estructurada, pero permitiendo la flexibilidad del discurso. De igual modo, la validez de la información obtenida se realizó a través de la triangulación de fuentes empleadas en la investigación.

El procesamiento de la información se realizó mediante la técnica denominada Filtros Epistémicos, la cual tiene el propósito de depurar la información. Según Aular (2018), los Filtros Epistémicos se conciben como: “[...] un procedimiento para el análisis e interpretación de la información enmarcada en el contexto e intencionalidad del autor” (p. 371). Dicha técnica permite realizar la reducción de la información a partir del discurso escrito de los informantes. Esto es válido para la interpretación de la información en atención a la multirreferencialidad de los escenarios de investigación, tal como lo destaca Morín (2006), los problemas deben contextualizarse desde diversas dimensiones.

Por su parte, Leal (2011) citado en Aular (2018), define los filtros epistémicos como un proceso de interpretación de textos en el que se busca evitar desvío y realizar una hermenéutica ajustada al contexto y la intencionalidad del autor. En la misma, se manifiesta que el uso de los filtros epistémicos se sustenta en un enfoque complejo dialógico.

El desarrollo de esta técnica se divide en dos filtros epistémicos para cada uno de los informantes clave sustentándose en Leal (2011) y Aular (2018). (Ver cuadros 1 y 2).

Cuadro 1. Filtro Epistémico 1.

Filtro Epistémico 1			
Texto	Concepto	Propiedades	Categorías
Discurso escrito obtenido mediante entrevista.	Noción de lo que busca expresar el informante.	Fragmento extraído del discurso del informante.	Reducción de la información.

Cuadro 2. Filtro Epistémico 2.

Concepto	Propiedades	Categorías	Significación	Interpretación
Producto del discurso generado en Filtro 1.	Fragmentos de discursos Filtro 1.	Reducción de datos del Filtro 1.	Explicación reducción de datos del Filtro 1.	Visión del investigador.

En el cuadro 1 se puede evidenciar el primer filtro epistémico que se divide en: el texto, el concepto, las propiedades y las categorías. El texto se refiere al discurso escrito obtenido mediante la entrevista; el concepto, referente a la noción de lo que busca expresar el informante; las propiedades, en donde se ubica el fragmento extraído del discurso del informante y, por último, la categoría, como la reducción de la información en palabras que logren expresar la esencia del discurso procesado.

Por otro lado, en el cuadro 2, se presenta un segundo filtro epistémico que se divide en concepto, propiedades, categorías, la significación y la interpretación. Cada aspecto se describe de la siguiente manera: el concepto es el producto del discurso generado en el primer filtro, las propiedades corresponden a los fragmentos de discursos previamente seleccionados; las categorías emergentes del filtro anterior; la significación, la cual permite explicar la esencia de la reducción de datos obtenida y, por último, la interpretación, refiriéndose a la visión del investigador en cuanto a la posición del informante y el fenómeno de estudio.

Hallazgos

Las ideas únicamente cambian el mundo cuando cambian nuestro comportamiento

Yuval Noah Harari (2016)

Para poder llevar a cabo la debida interpretación de la información obtenida del discurso de los informantes claves se promueve la comprensión de los contextos y realidades educativas en tiempos de COVID 19 desde la implementación de filtros epistémicos que permiten desnudar los mundos de vida. Se presenta a continuación una muestra del recorrido epis-

témico que ha permitido dicha interpretación la cual se basa en el Sujeto 1 caracterizándose por docente protector de sus estudiantes, pedagogo y práctico identificado como “Zeus” Dios de la mitología Griega; el Sujeto 2 se caracteriza por ser pedagógica, entusiasta, joven y sabia, se identifica como “Hebe”, colaboradora de los Dioses; Sujeto 3 se identifica como Artemisa por ser docente de vocación, seria y entregada; y por último el Sujeto 4 se identifica como Afrodita por su entrega desde el amor a la pedagogía.

Filtro Epistémico 1 Sujeto 1: Docente de Matemáticas en Primaria

Cuadro 3. Filtro Epistémico I. Informante: Sujeto 1.

Texto	Concepto	Propiedades	Categorías
<p>Inv. 1: ¿Cómo se lleva a cabo tu praxis pedagógica en relación con la educación a distancia?</p> <p>Resp. 1. Desde mi práctica y experiencia docente en el área de Matemáticas, he tratado siempre de demostrar y aplicar con gran interés la tecnología y la virtualidad con los estudiantes... Considero que en la formación docente que he tenido siempre se ha incluido la tecnología y la utilización de medios virtuales (como simuladores, software, manejo de recursos tecnológicos, entre otros) que hacen que haya un beneficio a la hora de generar ambientes de aprendizaje en nuestros estudiantes y mejores resultados en la práctica pedagógica.</p>	<p>Proceso de formación y capacitación que debe poseer el Docente para llevar a cabo el uso de herramientas tecnológicas en su práctica pedagógica a distancia.</p>	<p>... he tratado siempre de demostrar y aplicar con gran interés la tecnología y la virtualidad... en la formación docente que he tenido siempre se ha incluido la tecnología y la utilización de medios virtuales...</p> <p>...generar ambientes de aprendizaje en nuestros estudiantes y mejores resultados en la práctica pedagógica.</p>	<p>Alfabetización tecnológica en el proceso pedagógico</p>

Fuente: Fragmento del discurso del Informante Sujeto 1 (2020).

Interpretación de los Conceptos Emergentes de Zeus

En la interpretación del discurso escrito del Sujeto 1 se pudo develar conceptos que emergieron dando sentido a las propiedades del mismo, una de estas categorías producto de la reducción de la información del discurso del Sujeto 1 es la descrita como “Alfabetización tecnológica en el Proceso Pedagógico”, lo que significa que existe un proceso de formación del docente que ha permitido que este ponga en práctica sus conocimientos, habilidades y destrezas en relación a la implementación de las tecnologías de información y comunicación en la educación de los discentes por lo que se puede interpretar como una necesidad imperante de los formadores de saberes en la actualidad, tomando en cuenta que es el medio que permite la continuidad del proceso pedagógico a distancia. Al respecto el Sujeto 1 señaló que: “... he tratado siempre de demostrar y aplicar con gran interés la tecnología y la virtualidad... en la formación docente que he tenido siempre se ha incluido la tecnología y la utilización de medios virtuales... generar ambientes de aprendizaje en nuestros estudiantes y mejores resultados en la práctica pedagógica...”, de este modo esta categoría se conceptualiza como el proceso de formación y capacitación que debe poseer el docente para llevar a cabo el uso de herramientas tecnológicas en su práctica pedagógica a distancia.

**Filtro Epistémico II Sujeto 1:
Docente de Matemáticas en Primaria**

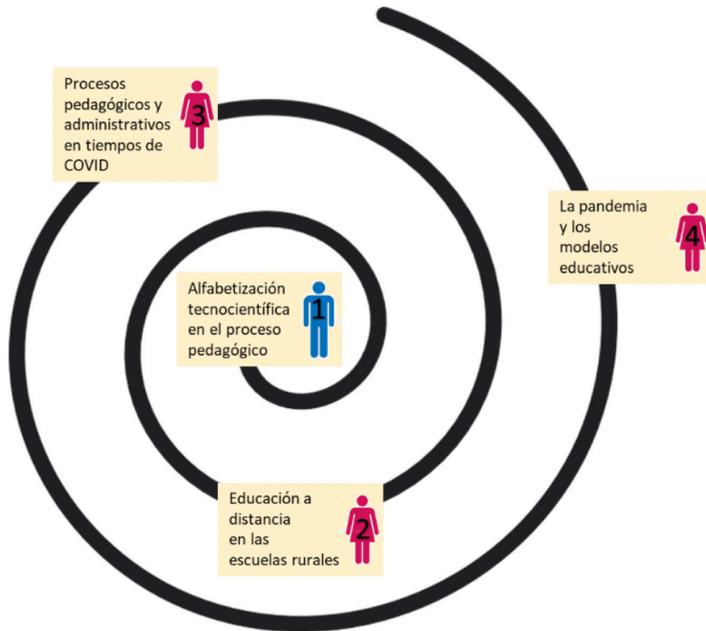
Cuadro 4. Filtro Epistémico II. Informante: Sujeto 1.

Concepto	Propiedades	Categorías	Significación	Interpretación
Proceso de formación y capacitación que debe poseer el docente para llevar a cabo el uso de herramientas tecnológicas en su práctica pedagógica a distancia.	... he tratado siempre de demostrar y aplicar con gran interés la tecnología y la virtualidad... en la formación docente que he tenido siempre se ha incluido la tecnología y la utilización de medios virtuales... generar ambientes de aprendizaje en nuestros estudiantes y mejores resultados en la práctica pedagógica.	Alfabetización tecnológica en el proceso pedagógico.	Existe un proceso de formación del docente que ha permitido que este ponga en práctica sus conocimientos, habilidades y destrezas en relación con la implementación de las tecnologías de información y comunicación en la educación de los discentes.	Existe una necesidad imperante de los formadores de saberes en la actualidad, tomando en cuenta que es el medio que permite la continuidad del proceso pedagógico a distancia.

Fuente: Fragmento del discurso del Informante 1 y categorización de los investigadores (2020).

Es relevante mencionar, que se presentó un fragmento de la interpretación por filtros epistémicos realizada al Sujeto 1. El mismo procedimiento se realizó para los informantes clave Sujeto 2, Sujeto 3 y Sujeto 4. Una vez digitalizadas las entrevistas completas por parte de cada informante clave, se realizó una reducción de la información con el propósito de categorizar, priorizar, conceptualizar e interrelacionar la información emergente de la interpretación del discurso escrito por cada informante, que dieron lugar a la integración de las categorías emergentes en macrocategorías. Esto ha permitido develar el contexto y realidad desde su naturaleza de las categorías en constructos que permiten su hermenéusis en el proceso de triangulación. En este sentido, se presentan las macrocategorías emergentes de los cuatro informantes claves. (Ver Figura 2).

Figura 2. Macrocategorías emergentes del discurso escrito de los informantes claves.



En la Figura 2, se pueden visualizar las macrocategorías emergentes del discurso escrito de los informantes clave a partir de la reducción de sus categorías, realizada mediante la técnica de Filtros Epistémicos antes descrita. Entre ellas se tiene la descrita por el Sujeto 1 como “Alfabetización Tecnocientífica en el Proceso Pedagógico”; para el Sujeto 2 como “Educación a Distancia en las Escuelas Rurales”; para el Sujeto 3 como “Procesos Pedagógicos y Administrativos en Tiempos de COVID 19”; y en el Sujeto 4 como “La Pandemia y los Modelos Educativos”.

Proceso de Triangulación

A continuación, se presenta una muestra del proceso de contrastación-triangulación, basada en el informante clave Sujeto 1. Cabe destacar que este proceso se realizó de igual manera con el informante clave Sujeto 2, informante clave Sujeto 3 y el informante clave Sujeto 4.

Cuadro 5. Macrocategoría 1. Alfabetización Tecnocientífica en el Proceso Pedagógico.

Informante (Sujeto 1)	Confrontación Teórica	Postura del Investigador
<p>... he tratado siempre de demostrar y aplicar con gran interés la tecnología y la virtualidad... en la formación docente que he tenido siempre se ha incluido la tecnología y la utilización de medios virtuales... generar ambientes de aprendizaje en nuestros estudiantes y mejores resultados en la práctica pedagógica... impulsar las temáticas y contenidos a través de la radio (emisora municipal) y la televisión local... riesgo de exclusión, sin acceso a internet... se abordan estrategias metodológicas a través de la tecnología... videos de clase propios, materiales y actividades guiadas, a través del WhatsApp, correos y plataforma institucional... en práctica modalidades de enseñanza diferentes a las tradicionales... en pleno siglo XXI dar y generar el uso de las Tic en nuestros procesos pedagógicos... accesibilidad o vulnerabilidad... como docentes estamos en el deber de llevarles el conocimiento a nuestros estudiantes de diferentes maneras y por diferentes medios... contenidos claves de la asignatura...</p>	<p>Todo docente debe adaptarse al contexto en el que se desarrolla el proceso pedagógico, como ya es sabido en la actualidad las tecnologías representan para la educación un cambio de paradigma de cómo se obtiene y construye el conocimiento, por lo que se debe hacer énfasis en la alfabetización tecnocientífica como una de las premisas a desarrollar desde el aprendizaje significativo. Al respecto Moreira y Delgado (2015), sostienen que: “La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado y en relación directa con su contexto social”. (p. 125). En este sentido el contexto social que se desarrolla en la actualidad prioriza que estos procesos de construcción de realicen a distancia desde el aprovechamiento de las características y herramientas que permiten desarrollar las tecnologías educativas como lo sustentan Serrano, Gutiérrez y Prendes (2016). “tiene por cometido posibilitar la organización de entornos de aprendizaje que proporcionen las condiciones más idóneas para conseguir finalidades educativas, empleando diversos medios tecnológicos” (p. 36).</p>	<p>En esta macrocategoría la premisa se encuentra en dar a conocer un proceso de alfabetización tanto en docentes como en los discentes aun cuando estos pertenecen a una era digital y una generación mejor conocida como generación Z. No obstante, esta alfabetización tiene una estrecha relación con el contexto en el que se desarrolla dicho proceso pedagógico y la vulnerabilidad y escasez de recursos que describen la realidad de estos. Por otro lado, existe fervientemente la necesidad de reconocer que a través de las tecnologías la educación no cambia, sino que se implementa a través de herramientas distintas con características esenciales que pueden llegar a captar con más rapidez la atención de los discentes y con ello obtener un aprendizaje significativo. Si bien es cierto que existen aspectos que aminoran la oportunidad de tener acceso directo a las tecnologías es el docente quien debe desarrollar estrategias diversas para que el proceso pedagógico no se detenga y se cumpla a cabalidad. Asimismo, no existen límites sobre el conocimiento que se puede transmitir por ende las ciencias fácticas, básicas y</p>

Informante (Sujeto 1)	Confrontación Teórica	Postura del Investigador
<p>modificar el conocimiento sabio y hacerlo más plausible de ser enseñado a través de la experiencia y la práctica, logra hacer más asequible la temática en los estudiantes, dotándolos de un conocimiento útil.</p>	<p>En este sentido, llevar a la práctica la teoría mediante el uso de herramientas tecnológicas adecuadas según las realidades del contexto.</p>	<p>elementales tienen cada una su especificidad por lo que se necesita de habilidades y destrezas que permitan la innovación en el modo de enseñar a distancia.</p>

Fuente: El investigador con base en la información recabada (2019).

Desde la hermenéutica realizada en el recorrido de los constructos y macrocategorías emergentes de los informantes claves en esta investigación concerniente a los contextos y realidades educativas en tiempos de una pandemia originada por Coronavirus COVID-19, se ha permitido develar que desde la macrocategoría “Alfabetización Tecnocientífica en el Proceso Pedagógico” del informante clave Sujeto 1 surge una posición entre la transformación del saber científico con el saber enseñado manteniendo de este modo que existe una “transposición didáctica” sustentada en Chevallard (1985), debido al cambio de obtención del conocimiento en tiempos del COVID 19 en función a la no presencialidad, originándose de este modo un proceso metamórfico en el modo de llevar a cabo los procesos pedagógicos a distancia.

Asimismo, el docente debe adecuar sus estrategias de enseñanza en todas las áreas sobre todo en las ciencias fácticas como las matemáticas haciendo uso de la didáctica y la tecnología tal como lo demanda la generación Z, pues, existe de manera constante la necesidad de capacitación y formación tanto del docente como del nativo digital para poder implementar una educación a distancia con el uso de programas y plataformas educativas, sin embargo, la realidad es que la aplicación más usada es el WhatsApp porque es la red que más facilita su uso mediante los teléfonos inteligentes y aplicaciones desde la computadora.

Por otro lado, desde la macrocategoría “Educación a Distancia en las Escuelas Rurales” del Sujeto 2 se develó que la virtualidad genera una bre-

cha entre lo rural y lo urbano ya que la educación a distancia se hace más difícil de llevar a cabo en lo rural que en lo urbano, esto por los problemas de acceso a la red telefónica, conectividad a internet, uso de herramientas tecnológicas, etc. Por lo tanto, se hace necesario que el docente desarrolle estrategias con los recursos disponibles en lo rural que permitan una educación incluyente y equitativa al alcance de todos. Para ello se hace uso de herramientas educativas como guías físicas que den continuidad al proceso pedagógico; y de comunicación como la radio, la televisión mediante los programas educativos que se encuentran llevando a cabo por parte del Estado, el uso de parlante y el voz a voz en los sectores donde no hay señal.

Seguidamente, las reflexiones que surgen del contexto y realidad del Sujeto 3 desde la macrocategoría “Procesos Pedagógicos y Administrativos en Tiempos de COVID 19”, señalan que en la gestión educativa se debe visualizar a la educación de manera integradora, flexible y a distancia, teniendo en cuenta las diversas realidades que han surgido producto de la pandemia global por lo que se amerita la inversión en tecnología. De la misma manera, tanto directivos como docentes deben desarrollar planificaciones acordes a la situación actual donde se propicie la integración familiar para las mejoras de las competencias socioemocionales mediante las herramientas existentes, pues es notorio que existe una brecha entre las instituciones públicas y privadas debido al acceso a la virtualidad.

Por último, la macrocategoría emergente del discurso del Sujeto 4 “La Pandemia y los Modelos Educativos”, permite hacer una reflexión sobre el sistema educativo en Colombia, sosteniendo que no está preparado para afrontar una situación de pandemia y las transformaciones educativas que trae consigo; aunque se han determinado diferentes estrategias metodológicas por parte del Ministerio de Educación Nacional éstas solo mitigan un poco la gran dificultad que hay, pero no son lo suficientemente eficientes. Por ende, se requiere un trabajo articulado de reinención y reconstrucción del conocimiento entre el Ministerio de Educación Nacional, padres de familia, docentes, directivos y estudiantes para que se pueda articular una educación a distancia durante la pandemia.

Reflexiones Finales

Es relevante mencionar que, aun cuando no existe un modelo educativo, una estrategia específica y un contexto determinado la educación en línea, virtual y a distancia permite continuar los procesos pedagógicos de los discentes mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje adquiridas por la capacitación y formación que se debe poseer de manera constante. Es por ello que, se exhorta a los docentes a la incorporación de su formación profesional el dominio y manejo de las tecnologías educativas para hacer frente a la realidad desde sus diversos contextos.

Asimismo, se visibiliza la necesidad de planificar las estrategias a partir de las realidades de los discentes en relación con el acceso de internet y de medios electrónicos para seguir propiciando la construcción del conocimiento de los estudiantes, sin embargo, se debe tomar en cuenta que la realidad no es la misma para todos, no todo niño tiene acceso a la conectividad, no todos pueden estar interconectados. Es por ello que el docente debe adoptar estrategias que permitan que el proceso pedagógico no se detenga.

Si bien es cierto, diversos son los esfuerzos que se han realizado como productos del proceso de cambio en los países latinoamericanos como Colombia, aún existe una brecha digital que no se puede dejar de lado al momento de planificar desde los diversos contextos y modelos educativos que se emplean en el país. Existe la necesidad por parte del Estado y los entes gubernamentales de tener que asignar los recursos necesarios para que se puedan implementar recursos tecnológicos en el aula y con ello alfabetizar a los estudiantes en cuanto a su uso considerando las grandes implicaciones y oportunidades que puede traer dicho manejo en las nuevas generaciones.

Referencias Bibliográficas

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. 5ta ed. Caracas: Editorial Episteme.
- Aular, A. (2018). Filtros Epistemológicos y multirreferencialidad. *Revista Arjé*, Vol.12. Núm. 23. pp. 371-378. Universidad de Carabobo. Venezuela.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué, 1991.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc,
- Guárate, A. (28 de agosto de 2018). Qué son las estrategias de enseñanza. Didáctica, Educación, Enseñanza, Estrategia Didáctica. *Magisterio.com.co*. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-son-las-estrategias-de-ensenanza>
- Ibáñez, F. (2020). Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿Cuáles son sus características y diferencias? Instituto para el Futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey. México. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- La Zaga (2 de abril de 2020). Lo retos que enfrenta la educación durante la pandemia del COVID-19. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/coronavirus/los-retos-que-enfrenta-la-educacion-durante-la-pandemia-del-covid-19-articulo-912593>
- Leal, J. (2011). *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de la Investigación*. Centro Editorial Litorama. Mérida-Venezuela.
- MINEDUCACIÓN (2015). *Portafolio de Modelos Educativos*. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-89618.html?_noredirect=1
- MINEDUCACIÓN (2020). *Estrategia “Aprender Digital: Contenidos para Todos” reúne contenidos digitales educativos en una misma plataforma para los niveles escolares en todas las áreas del conocimiento*. Bogotá: MINEDUCACIÓN. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-394002.html?_noredirect=1
- Moreira, C., y Delgadillo, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*. Vol. 28, N° 1, Enero Marzo. pp. 121-129.

- Organización Mundial de la Salud OMS (15 de abril de 2020). Cronología de la Pandemia del Coronavirus y la actuación de la Organización Mundial de la Salud. Noticias ONU. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2020/04/1472862>
- Organización de las Naciones Unidas ONU (2020). Información para el personal de la ONU. COVID 19 Respuestas. Recuperado de: <https://www.un.org/es/coronavirus/info-for-un-staff>
- Serrano, J., Gutiérrez, I., y Prendes, M. (2016). *Internet como recurso para enseñar y aprender. Una aproximación práctica a la tecnología educativa*. Sevilla: Eduforma.
- Tamayo, M. (2004). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Editorial Limusa.
- Toledo, E. y Cano, M. (2021). Entorno inteligente de aprendizaje para la enseñanza de la programación informática. En: Portilla, M. y Zamudio, G. (eds. científicas). *Rutas de investigación en educación, pedagogía, cultura y tecnología* (pp. 283-303). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Torrado, S. (21 de marzo de 2020). Colombia se declara en cuarentena hasta el 13 de abril para frenar el coronavirus. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/sociedad/2020-03-21/colombia-se-declara-en-cuarentena-hasta-el-13-de-abril-para-frenar-el-coronavirus.html>

3

DISPOSITIVOS DE APRENDIZAJE DURANTE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA: RETOS DEL CONFINAMIENTO 2020

Learning devices during online education: challenges of 2020 confinement

Ana María Ávila Matamoros

Fundación Universitaria Konrad Lorenz,
Colombia

✉ anam.avilam@konradlorenz.edu.co

✉ anam_avilam@hotmail.com

✉ anam.avilam0@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0002-9907-1970>

Resumen. La educación en línea como alternativa para continuar con el proceso de formación académica de los niños, niñas y adolescentes durante el confinamiento generado por la pandemia del Covid 19, además de un problema constituye una oportunidad y reto para los educadores de repensar los mecanismos y prácticas pedagógicas y didácticas para el logro de los objetivos educativos en las nuevas condiciones de escolarización mediada por tecnologías, en un contexto como el colombiano caracterizado por grandes desigualdades en el acceso a los recursos. Así, resulta importante para la labor docente el reconocimiento de los dispositivos de aprendizaje implementados por los estudiantes durante los meses de confinamiento como base para la generación de estrategias de enseñanza efectiva. El objetivo del estudio fue conocer los dispositivos para el aprendizaje de estudiantes en su

Cita este capítulo / Cite this chapter:

Ávila Matamoros, A. M. (2022). Dispositivos de aprendizaje durante la educación en línea: retos del confinamiento 2020. En: Zamudio Tobar, G. y Portilla Portilla, M. (eds. científicas). *Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar*. (pp. 57-92). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

adaptación a la educación en línea. Para el estudio piloto se diseñó y aplicó un instrumento de 15 preguntas sobre dispositivos de aprendizaje que permitió evidenciar aspectos relacionados con la atención, comprensión, motivación, asignación de tiempos y espacios para el aprendizaje en las condiciones generadas por el confinamiento. La muestra inicial fue de 139 estudiantes y el instrumento queda disponible para ser utilizado por docentes interesados en conocer estos aspectos en sus estudiantes.

Palabras clave: dispositivos de aprendizaje, educación en línea, enseñanza, docentes.

Abstract. Online education as an alternative to continue with the academic training process of children and adolescents during the confinement generated by the Covid 19 pandemic, in addition to being a problem, constitutes an opportunity and challenge for educators to rethink the mechanisms and practices pedagogical and didactic for the achievement of educational objectives in the new conditions of schooling mediated by technologies, in a context such as Colombia characterized by great inequalities in access to resources. Thus, it is important for the teaching work to recognize the learning devices implemented by the students during the months of confinement as a basis for the generation of effective teaching strategies. The objective of the study was to know the devices for student learning in their adaptation to online education. For the pilot study, an instrument of 15 questions on learning devices was designed and applied, which made it possible to show aspects related to attention, understanding, motivation, allocation of times and spaces for learning in the conditions generated by confinement. The initial sample was 139 students, and the instrument is available to be used by teachers interested in knowing these aspects in their students.

Keywords: learning devices, online education, teaching, teachers.

Introducción

Una de las situaciones que con frecuencia preocupa a los docentes de todos los niveles educativos es la necesidad de implementar estrategias que permitan a los estudiantes, mantener la atención y motivación hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. Durante los últimos meses, en razón de la situación de confinamiento preventivo en la que se encuentra la humanidad, esta preocupación se revive, sumada a la urgencia no prevista de adecuación de la educación a una modalidad no presencial y por tanto, carente de la preparación y planeación suficientes. Es decir, el sistema educativo se encuentra en una situación de experimentación que constituye una oportunidad interesante para valorar la capacidad adaptativa de los actores de una institución que no se “sacudía” desde hace siglos.

Así, como aporte a la reflexión que motiva este momento histórico, he considerado pertinente compartir un ejercicio de indagación sobre las condiciones implementadas por los estudiantes en los dispositivos básicos para el aprendizaje durante la escolarización en casa en la modalidad sincrónica en línea generada por el confinamiento preventivo, como información de base para la reflexión e intervención docente en el desarrollo de su labor, hacia el cumplimiento de las metas de formación que lidera.

En ese orden, resulta pertinente recordar el concepto de dispositivo básico para el aprendizaje y la operacionalización de cada dispositivo hacia la descripción de las categorías que hacen parte del presente estudio; posteriormente se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento y algunas reflexiones finales con la pretensión de aportar a la labor de enseñanza aprendizaje.

Desarrollo

Durante el proceso educativo, particularmente en cada sesión de clase, la dinámica de la enseñanza se caracteriza por la transmisión de conocimientos por parte del docente, información que pretende movilizar o activar en el estudiante una serie de procesos cognitivos y comportamentales relacionados con la atención, la comprensión, la memorización,

aplicación, etc. según las intencionalidades del caso (programa de curso). Para que este proceso se produzca es indispensable la intervención de actividades neuropsicológicas que activen las capacidades cognitivas, funcionales, motrices, emocionales y psicosociales que le permitan al estudiante su adaptación y respuesta a las demandas del entorno, en este caso, a lo esperado por el docente. Aparecen entonces los Dispositivos Básicos para el Aprendizaje DBA como aquellas condiciones necesarias para obtener aprendizajes, motores o activadores del desarrollo cognoscitivo y comportamental, que a su vez, permiten avanzar progresivamente tanto en la adquisición y comprensión de información como en la manifestación de conductas de adaptación a los entornos en que ocurre el desarrollo. (Azcoaga en Jáuregui 2011,). En este caso se hace referencia a los dispositivos de atención, motivación, habituación, disposición, percepción. Estos dispositivos básicos para el aprendizaje (DBA) se relacionan con variables internas particulares del individuo y además pueden ser desarrollados a partir de variables del entorno externo, por esta doble condición, los dispositivos son considerados 50/50, 50% internos y 50% externos.

El primer dispositivo es la **motivación**, condición (intrínseca o extrínseca) que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Se relaciona con las causas, percepciones o intenciones que mueven a una persona a realizar determinada acción y mantenerse en ella o abandonarla, esto en el caso del aprendizaje permite que un individuo quiera o no participar de las actividades de aula.

La **atención**, segundo dispositivo, es la capacidad del individuo para enfocarse en una sola información o parte de ella durante un tiempo determinado sin que otros estímulos interfieran. La capacidad de atención depende también –como la motivación– de factores externos del ambiente como el ruido o la cantidad de información que proporcione el entorno, o de factores internos del sujeto relacionados con la edad, la salud, los hábitos de sueño o alimentación, el cansancio, los intereses o la motivación. Según los autores que han estudiado este dispositivo, la atención se puede clasificar en: selectiva, focalizada, sostenida o concentrada (Kirby y Grimley, 1992 citados por Luque, 2009), atención dividida o compleja (García, 2008); en todo caso, constituye un dispositivo, un requisito y una condición fundamental para el proceso de aprendizaje.

Con base en la capacidad atencional se desarrollan la memoria y la percepción, la segunda, definida como la capacidad para interpretar o asignar significado a la información (que a partir de la atención es) adquirida a través de los sentidos, y la memoria, definida como la capacidad de relacionar, asociar, guardar, recordar y reconocer la información actual en eventos o experiencias anteriores. Es decir, para lograr retener o memorizar información se necesita fijar los sentidos (atención), comprender la información (percepción), relacionarla con experiencias o información previa, recordarla, guardarla y posteriormente, recuperarla (memoria).

La **habituación**, siguiente dispositivo, puede definirse como la generación de hábitos o rutinas cognitivas o comportamentales que permiten crear patrones y organizar las actividades para el aprendizaje. Los hábitos de estudio forman parte de este dispositivo y se definen como aquellas costumbres adquiridas mediante la repetición de conductas de estudio o de aprendizaje que al constituir rutinas frecuentes permiten el desarrollo de la capacidad para centrar o focalizar la atención en la tarea que se está aprendiendo, facilitan la adquisición de conocimientos y la construcción de aprendizajes. La formación de hábitos de aprendizaje permite la disminución de interrupciones, mayor eficiencia en la organización del tiempo y las tareas, así como al desarrollo óptimo de cualquier compromiso académico (Hernández, Rodríguez y Vargas, 2012).

La **disposición** de los recursos, aunque suene redundante, constituye el último dispositivo de aprendizaje a revisar. Refiere a la posibilidad de contar con los recursos –internos y externos– que permiten, facilitan, o dificultan, el acceso a los procesos de aprendizaje, cualquiera sea su modalidad. La disponibilidad de recursos materiales, físicos, tecnológicos o ambientales constituye el componente externo de la disposición, por su parte, los estados de salud, alimentación, higiene, sueño, conocimientos previos, permiten la disposición de recursos internos para el aprendizaje.

Es esperable y más en épocas como la actual, que los cambios en las características y ambientes educativos generen a su vez necesidades de modificaciones en los dispositivos del aprendizaje, pues las condiciones externas como los cambios en la modalidad y mediaciones educativas,

producen afectación en los estados cognitivos, sociales y emocionales relacionados con la adaptación a las nuevas condiciones y demandas del entorno académico. Pasar de la presencialidad a la educación en línea o mediada por tecnologías en un contexto de pandemia, distanciamiento social y medidas extremas de salubridad, seguramente ha generado ajustes en las rutinas y en las relaciones, impactando particularmente los dispositivos para el aprendizaje. En algunos casos, estas modificaciones pueden manifestarse en la motivación, con estados emocionales caracterizados por estrés o ansiedad asociados a preocupaciones respecto al desempeño académico, el acceso a los recursos, la habilidad para utilizar adecuadamente las tecnologías, la pérdida de relaciones interpersonales presenciales, las condiciones familiares, etc. La forma de enfrentar la novedad de la situación, así como las posibles consecuencias en relación con las expectativas, seguramente evidenciará sus repercusiones en el desempeño o incluso la permanencia en el sistema educativo.

En este sentido, es necesario que la intervención psicopedagógica del docente se oriente a partir de la reflexión sobre las características de los cambios asociados a las prácticas de enseñanza y aprendizaje como base en la potenciación y/o desarrollo de las capacidades del estudiante para aprender, para adquirir herramientas que le permitan identificar sus posibilidades, así como implementar estrategias para enfrentarse al conocimiento desde su condición, estilo y ritmo de aprendizaje en el marco de lo esperado por el nivel educativo que desarrolla. Algo similar ocurre en el rol docente, pero ese es tema de otro capítulo. Un paso importante en este sentido es la identificación y posterior fortalecimiento de los dispositivos básicos de aprendizaje (motivación, atención, comprensión, habituación y disposición) en los estudiantes durante sus procesos de aprendizaje y, puntualmente, en situaciones como la actual, que implica transformaciones en todo el sistema educativo que transita de la presencialidad a la virtualidad.

Si bien las habilidades académicas se relacionan con las capacidades cognitivas referidas a los aprendizajes escolares, éstas a su vez están fuertemente relacionadas con la vida personal del estudiante, por tanto, la

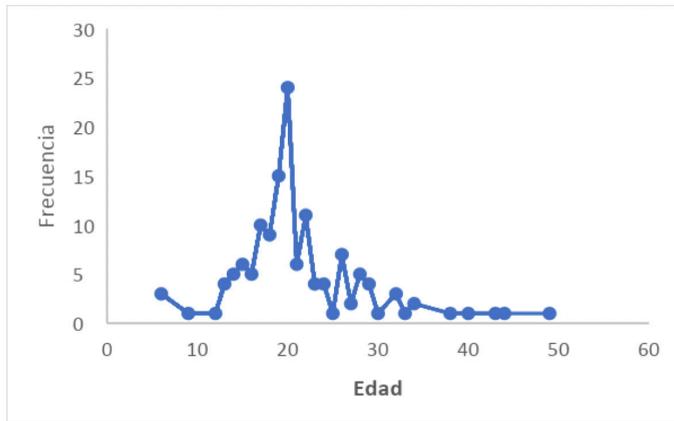
efectividad de los métodos empleados para transmitir, construir, adquirir y conservar conocimientos, dependen de la historia, las necesidades y el tipo o estilo de aprendizaje de cada persona; así mismo sucede con el desarrollo de los dispositivos y funciones psicológicas que permiten el aprendizaje, por cuanto las funciones cerebrales y los recursos personales para el aprendizaje funcionan de manera interconectada como una “red integrada” (Rodríguez, 2016); de modo que cuando se trabaja en un dispositivo o una función psicológica, al mismo tiempo se trabajan los demás. Por ejemplo, cuando una persona presenta dificultades en su capacidad de atención esta situación puede estar relacionada con factores emocionales, cognitivos, motivacionales y/o ambientales.

En la situación actual, en todos los niveles educativos desde el preescolar hasta la educación superior, debido a la implementación de clases en línea, se hace evidente la necesidad de identificar y promover nuevas formas de aprender y enseñar, diseñando e implementando nuevos procedimientos, metodologías y modelos psicoeducativos que hagan uso de los diferentes recursos tecnológicos (entornos virtuales de aprendizaje), pretendiendo que estos sean compatibles y adecuados para responder a las necesidades de los estudiantes, los profesores y los objetivos de aprendizaje (La Madriz, 2016).

Para el presente estudio se realizó un ejercicio de indagación sobre las condiciones referidas a los dispositivos básicos para el aprendizaje en estudiantes de diferentes niveles educativos. Para ello se diseñó y aplicó un instrumento de quince preguntas sobre las características de su aprendizaje en casa durante el tiempo de confinamiento preventivo. El cuestionario fue respondido por 139 estudiantes con edades entre los 6 y 49 años, todos ellos estudiantes de colegio (27) y universidad (112), 39 hombres y 100 mujeres en instituciones privadas y oficiales. A continuación, se describen los resultados.

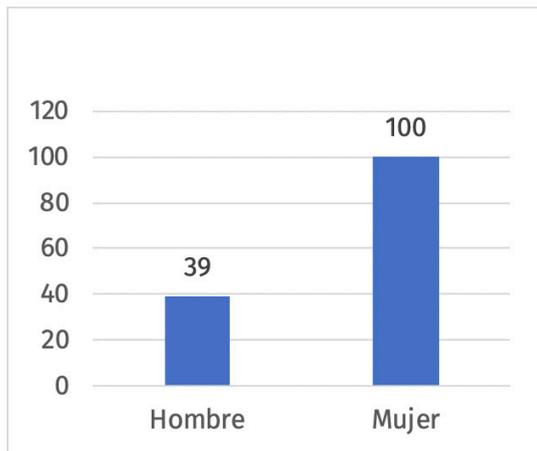
1. Edad y sexo

Figura 1. Distribución de la muestra según edad.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

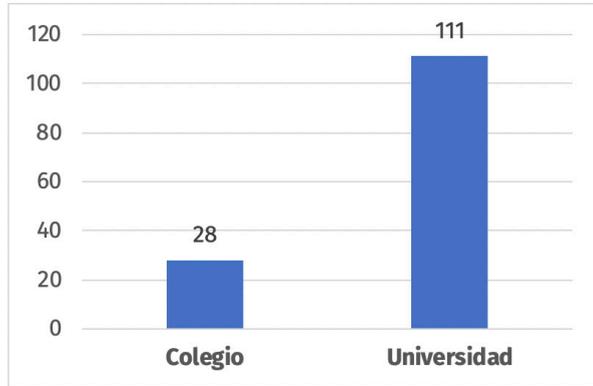
Figura 2. Distribución por sexo.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

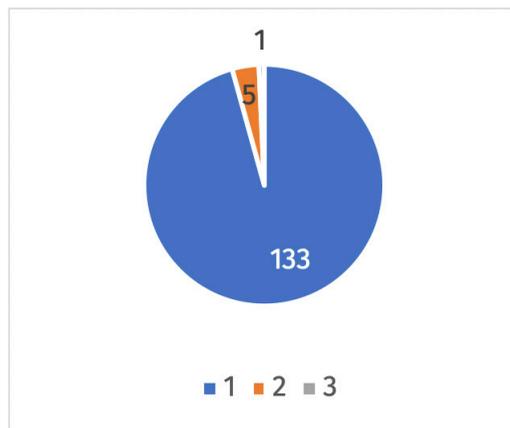
2. Institución y Grado de escolaridad actual

Figura 3. Distribución según nivel educativo.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

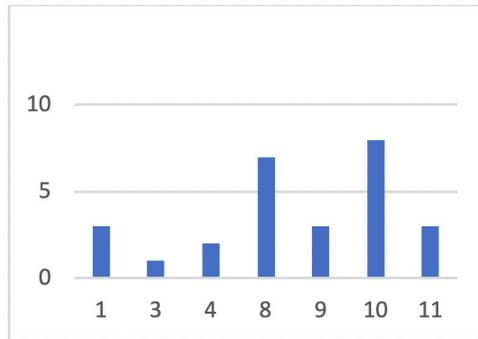
Figura 4. Tipo de institución.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

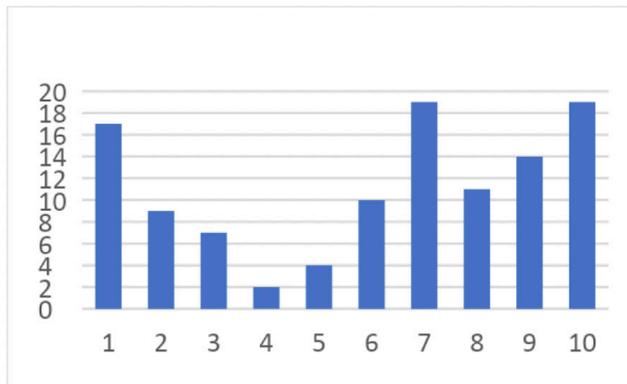
En correspondencia con el punto anterior, la mayor parte de la muestra (81%) fue de estudiantes universitarios y de instituciones de educación de carácter privado (96%).

Figura 5. Distribución según grado escolar.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

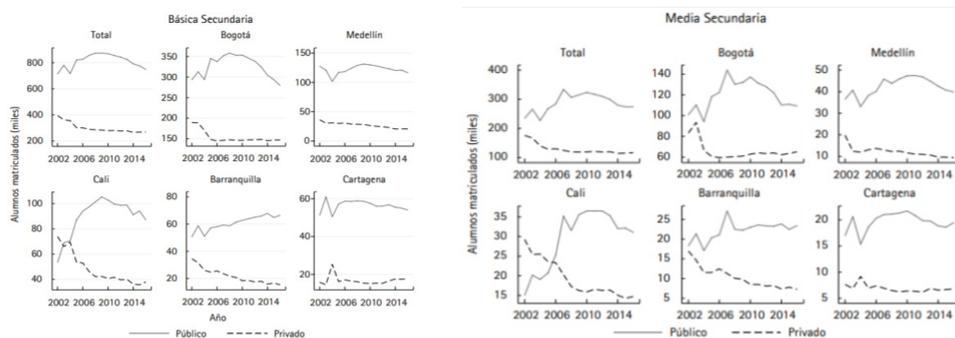
Figura 6. Distribución según semestre universitario.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

Aunque la muestra contó con participantes de todos los niveles del ciclo escolar, la mayoría fue estudiantes universitarios en instituciones de carácter privado, lo cual si bien no resulta representativo de la realidad de los estudiantes de educación básica y media en las principales ciudades de nuestro país en las que prima la educación oficial, sí aporta elementos comunes a la condición general de la población estudiantil con ocasión del confinamiento preventivo y la transición de las clases de presenciales a clases en línea.

Gráfica 7. Matrícula en secundaria en instituciones públicas y privadas.



Fuente: Guarín, Medina, Pozo. 2018.

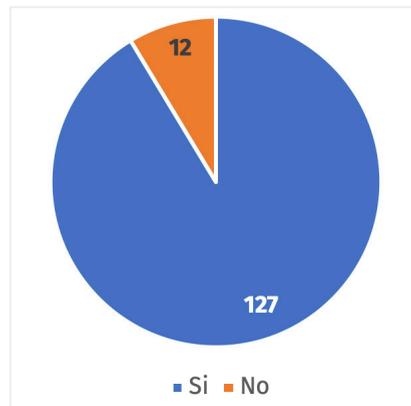
Lo contrario ocurre en el caso de la educación superior, según Quintero (2019), para el 2017 se redujeron las matrículas; se encuentran registradas en el SNIES 292 IES, de las cuales el 72,3% son privadas y el 27,7% públicas.

Bien, aunque es claro que este es apenas un tímido acercamiento a la realidad de muchos estudiantes, pretende constituir un ejercicio piloto para la reflexión pedagógica que cada quien desde su experiencia puede validar, o no. A continuación, se describen los resultados de la exploración sobre dispositivos del aprendizaje en modalidad en línea como punto de partida en la reflexión docente. Los primeros tres ítems del instrumento corresponden a datos de caracterización de la muestra por lo que los resultados se presentan a partir del ítem 4.

Dispositivo: disposición de los recursos

Frente a la pregunta No. 4. ¿Considera que cuenta con los recursos básicos para las clases virtuales? el 91% de los encuestados considera que cuenta con los recursos básicos para acceder a la educación en la modalidad virtual o en línea característica de la cuarentena. Mientras el 9% considera no contar con los mínimos recursos.

Figura 8. Disposición de los recursos.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

Teniendo en cuenta que la encuesta fue aplicada a través de medios digitales (correo electrónico y Whatsapp) es esperable lo que indica el resultado. Lo cierto es que “sobrevivir” en el proceso educativo en las actuales circunstancias implica contar, para el aprendizaje mediado, con uno o más recursos tecnológicos que permitan a los estudiantes desarrollar las clases en línea y adicionalmente desarrollar trabajo autónomo, optimizar sus tiempos (libre y académico), así como desarrollar habilidades para el acceso a la información pertinente para su formación académica actual. Por otro lado, conocer los recursos con que cuentan los estudiantes le permite al docente optimizar el tiempo de clase desde la planeación y a los estudiantes profundizar en los temas, acceder a diversos recursos de aprendizaje autónomo según el nivel y en general, generar actividades didácticas que posibilitan la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante de manera constante dentro y fuera del aula de clase (Fajardo, Sotelo y Moreno, 2012).

Dispositivo habituación: distribución del tiempo

Como respuesta a la pregunta No. 5. ¿En promedio cuántas horas al día estudia? los resultados muestran que para muchos estudiantes, en la virtualidad o educación en línea, el promedio de tiempo de estudio se mantiene en las mismas condiciones que en la anterior presencialidad,

el 44% de los estudiantes encuestados estudia en promedio entre 4 y 6 horas diarias y el 27% más de 6 horas que es lo “normal en la modalidad presencial pero dadas las condiciones físicas, cognitivas, emocionales y ambientales en que ocurren las clases en línea, puede ser un aspecto a tener en cuenta para prevenir la fatiga, desmotivación, desatención o cualquier otro factor que pueda afectar el aprendizaje.

Figura 9. Tiempos de estudio en línea.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

Dispositivo: disposición ambiental - lugar

La pregunta No. 6. ¿En qué lugar suele estudiar? tuvo los siguientes resultados:

Figura 10. Lugar utilizado para las clases en línea.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

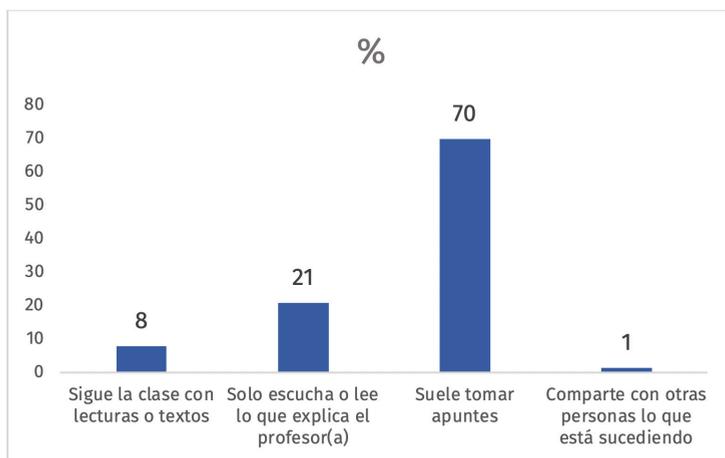
El lugar en el que se realiza el estudio influye en el funcionamiento de los dispositivos del aprendizaje, la atención, motivación, habituación, percepción y comprensión se ven favorecidos en espacios que resulten agradables al aprendiz, libres de distractores y con los recursos adecuados y suficientes para el estudio. La actual situación de confinamiento en la que los estudiantes comparten espacios con otros miembros de la familia ha implicado también modificaciones en los usos habitacionales destinados a las actividades académicas. El ejercicio de indagación demuestra que el 45% de la muestra, realiza su estudio en la habitación, posiblemente como el espacio individual equivalente al aula de clase, en contraposición con espacios sociales como la sala o el comedor que en el paralelo escolar puede simular espacios de encuentro como el patio de recreo o las zonas de comidas. Si bien en estos momentos no es claro lo que resulta más conveniente en materia del lugar adecuado para el estudio, esta situación invita a otras reflexiones también interesantes en el momento actual como los cambios en el concepto de familia, casa, colegio, entre otros, pues los espacios que antes dividían la organización de la vida y los roles de los miembros de la familia y la escuela, hoy se interrelacionan en un mismo espacio generando nuevas estructuras y dinámicas entre los miembros, que bien darían lugar a otro capítulo de discusión.

El 49% de la muestra refiere el uso de un espacio distinto a la habitación, el comedor (25%) o el estudio (24%) como los lugares elegidos para el desarrollo de las actividades académicas, lo que implica a su vez la existencia de un hábito académico que privilegia los recursos tradicionalmente asociados a la actividad escolar (puesto de trabajo) con la situación y disposición para el aprendizaje. Quedan varios aspectos por analizar: ¿el trabajo en la habitación se realiza en la cama, ó se adecúa el espacio con escritorio y silla?, ¿el lugar en el que se realiza el estudio, también se relaciona con la comodidad o posibilidad de realizar actividades simultáneas como comer, chatear, escuchar música, etc.?, ¿qué papel juegan la privacidad y la exposición en el proceso de aprendizaje? Si bien el instrumento no alcanzó a profundizar al respecto, permite sugerir aspectos para la reflexión pedagógica.

Dispositivo: habituación - técnicas de estudio

La pregunta No. 7 indaga sobre lo que los estudiantes realizan durante las clases en línea para acceder a los conocimientos propuestos.

Figura 11. Cómo siguen las clases en línea los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

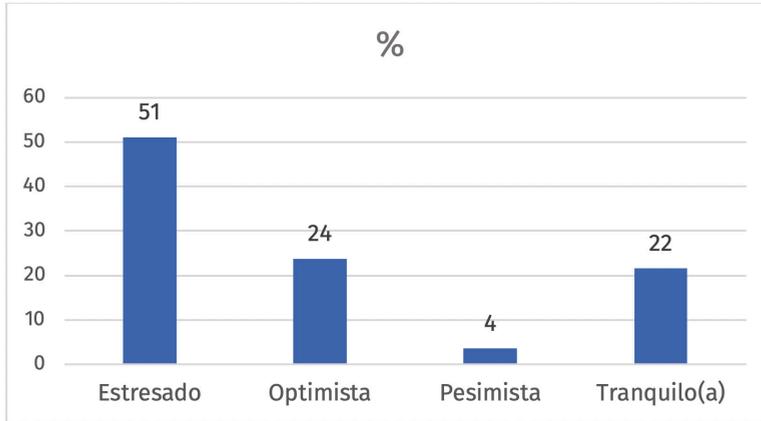
El 70% de los estudiantes refiere la toma de apuntes durante las clases en línea, lo que confirma la adquisición del hábito más frecuente durante las clases presenciales que traduce la necesidad de adquirir la información del docente como fuente primaria a la vez que favorece los dispositivos de atención, percepción y memoria, lo que impacta favorablemente el aprendizaje de los conceptos. El 21% solo escucha o lee lo que comparte el profesor lo que probablemente impactará la recuperación posterior de la información (memoria), sobre todo teniendo en cuenta la cantidad de asignaturas que forman parte de los currículos escolares. un porcentaje menor refiere seguir las explicaciones apoyado en lecturas o compartiendo con otros miembros.

Dispositivo: Motivación (intrínseca)

La pregunta No. 8 pretende indagar el estado emocional que representa el motivador interno durante el confinamiento y frente a las clases en

línea. Durante la mayor parte del tiempo se siente: estresado, optimista, pesimista o tranquilo. Las respuestas se muestran en la figura siguiente.

Figura 12. Estado emocional de los estudiantes como factor motivacional.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

Este es uno de los aspectos más interesantes - y preocupantes- del ejercicio, el 51% de los estudiantes encuestados refiere sentirse **estresado** durante la mayor parte del tiempo, sumado a un 4% que se siente **pesimista**. Si bien los estados de estrés pueden estar asociados a la motivación frente al aprendizaje, cuando esta situación se prolonga en el tiempo y el estudiante no cuenta con los recursos para el manejo adecuado de sus reacciones frente al estrés, éste fácilmente puede convertirse en un factor de riesgo para el desempeño y la permanencia en el sistema y con ello en su proceso de aprendizaje. En esa misma línea puede interpretarse como factor de protección en el proceso de aprendizaje, la sensación de tranquilidad (24%) y optimismo (22%) que refiere el resto de la población participante.

La importancia de atender este dispositivo radica en el impacto no solo para el aprendizaje sino para la permanencia en el sistema educativo, según Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012), la ansiedad como manifestación del estrés es una reacción emocional que se torna desagradable y afecta el bienestar psicológico. Esta sensación es producida por una situación

externa, que es percibida como amenazante por la persona, en este caso, el estudiante, produciendo cambios fisiológicos y conductuales como el insomnio, afectaciones en la alimentación, en las relaciones sociales, tristeza, irritabilidad, o desconcierto. Es importante aclarar que el estrés o la ansiedad constituye un motivador intrínseco natural que mantiene activado al organismo con el fin de prepararlo para responder ante situaciones de riesgo, sin embargo, cuando la sensación de ansiedad es continua y excesiva con las manifestaciones antes descritas, constituye un estado de riesgo que impide a la persona alcanzar los objetivos planteados. En el contexto académico, es importante identificar cuándo la ansiedad es activadora y determinar cuándo existe como un sentimiento de malestar que se manifiesta al estudiar, en la participación en clases o frente a la evaluación. Es necesario preguntar, estar atentos a las señales de estrés, retroalimentar en relación con los estados emocionales y en general sobre la motivación con lo cual se puede ver afectado el objetivo planteado no solo en términos académicos sino personales y sociales.

La ansiedad se manifiesta como activadora frente a situaciones novedosas como la pandemia, el aislamiento preventivo, las clases en línea, los roles y espacios compartidos entre la escuela y la familia, en general toda la situación novedosa que experimentamos, los exámenes, los contenidos, producen una serie de reacciones emocionales que pueden beneficiar o dificultar la ejecución de los estudiantes de acuerdo con sus recursos internos y externos, ya que la evaluación, la falta de contacto físico o la exposición ante un grupo (por cámara o micrófono) puede generar diversos sentimientos en cada persona, en algunos vergüenza o ansiedad, en otros tranquilidad, lo cierto es que la motivación y la emoción determinan en gran medida el aprendizaje, el desempeño y el futuro académico. En este sentido, un correcto desarrollo de las emociones permitirá percibir, valorar y expresar sentimientos que faciliten el aprendizaje; así mismo el comprender y regular las emociones propias y de los otros, promueve un crecimiento personal y social. (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018).

Las estrategias para el aprendizaje en este sentido se relacionan con habilidades cognitivas como socio-emocionales y el nivel de aprendizaje

y desempeño escolar se relacionan con las dinámicas generadas en el entorno del aula. Para un estudiante la aproximación al conocimiento puede ser superficial o profunda, según los recursos personales que debe activar. El aprendizaje profundo se caracteriza por un alto interés y grado de implicación en lo que se está aprendiendo, permite al estudiante descubrir significados y relacionarlos con conocimientos previos; de allí que en las condiciones actuales de la educación en línea puedan verse desarrollos importantes en algunos estudiantes evidenciados en productos de alta calidad académica (videos, presentaciones, etc.) que les han permitido aprovechar los recursos personales y sociales con beneficios académicos. También es frecuente encontrar estudiantes con aprendizajes superficiales, orientados solo al cumplimiento de las exigencias mínimas, pobre participación y resultados por debajo de lo esperado en calidad. En cada caso, es importante desde la labor pedagógica revisar estas condiciones y sus manifestaciones en beneficio de los procesos de aprendizaje en las circunstancias actuales. Díaz y Pérez (2013) realizan interesantes aportes sobre este tema del enfoque de aprendizaje profundo y superficial.

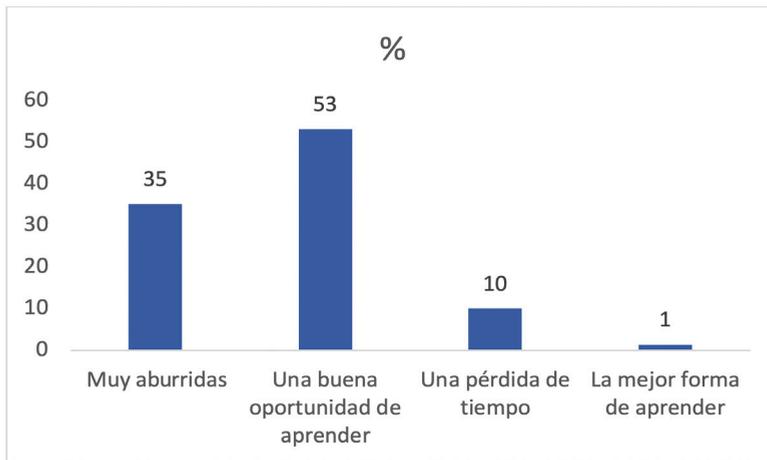
Con respecto a la relación entre motivación y aprendizaje superficial o profundo, de acuerdo con un estudio realizado por Hernández, García, Martínez, Hervás y Maquilón (2001), existe una relación directa entre el aprendizaje profundo, la motivación y las estrategias de estudio empleadas. Los estudiantes que usan estrategias reproductivas o memorísticas para entregar las tareas solicitadas con los requisitos mínimos evidencian una motivación extrínseca, los que usan estrategias profundas como la indagación o la experimentación están intrínsecamente motivados. Así mismo, el estudiante intrínsecamente motivado hace un uso inteligente de los recursos y medios físicos disponibles en el contexto incluyendo hábitos como la administración óptima del tiempo, la solicitud de ayudas académicas y herramientas para ampliar o profundizar la información. En conclusión, el reconocimiento y la gestión de las emociones en los estudiantes y favorecer la motivación tienen el poder de mejorar las condiciones tanto materiales como psicológicas en que se puede producir y mejorar el aprendizaje. Los docentes y estudiantes que hacen uso de estrategias organizativas seguramente

conseguirán mejores resultados académicos. Si la motivación de los estudiantes es intrínseca, habrá una alta implicación de los alumnos en el estudio personal (Díaz y Pérez, 2013), pero es también tarea del educador reconocer los factores que motivan a sus estudiantes y permitir usos flexibles de los recursos para activar aprendizajes profundos.

Dispositivo: motivación (extrínseca)

Como con la motivación intrínseca, resulta pertinente revisar los factores externos que favorecen o dificultan el aprendizaje, como motivadores extrínsecos. La pregunta No. 9 indaga sobre la percepción de los estudiantes en relación con la motivación generada por las clases en línea. Considera que, durante este tiempo, las clases virtuales han sido muy aburridas, una pérdida de tiempo, una buena oportunidad de aprender o la mejor forma de aprender, los resultados se muestran en la siguiente figura.

Figura 13. Percepción sobre las clases en línea. Motivación extrínseca.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

De forma complementaria con el resultado anterior, es interesante observar que la percepción de las clases virtuales ha sido positiva para el 54% de la muestra que considera que ha sido una buena forma de aprender (53%) e incluso, la mejor forma (1%). Frente a un 45% que percibe las clases virtuales como muy aburridas (35%) e incluso una pérdida de tiempo (10%). Esta

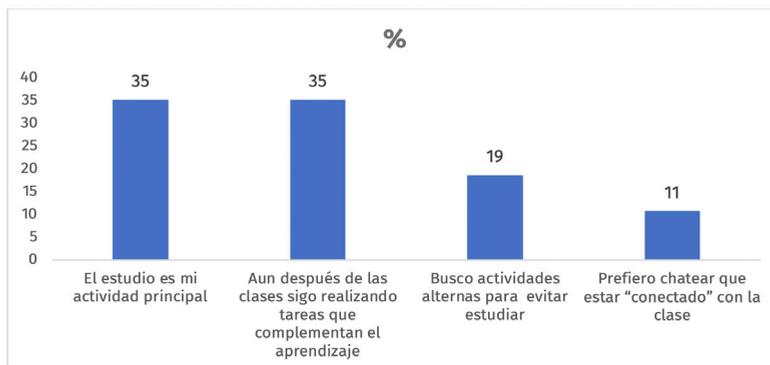
última información resulta relevante para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas actuales, permite re-pensar las características del diseño, la planeación de actividades y la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en relación con los intereses, características, habilidades y posibilidades de los estudiantes en la actual modalidad en línea o virtual. Al respecto sería interesante revisar este dato con la percepción de las clases en la anterior modalidad presencial y en relación con el acceso a los recursos físicos, familiares y tecnológicos de los estudiantes. Por todo lo anterior resulta pertinente repensar las relaciones docentes – estudiantes, que en estos momentos de adaptación al sistema de la virtualidad y a las condiciones educativas cambiantes, pueden hacer que el estudiante fortalezca o debilite sus recursos y estrategias de aprendizaje, su motivación y la permanencia en el sistema educativo (Cortés, 2017).

En este orden se prevé que es posible generar un ambiente de aula en línea motivante: divertido, amable, empático y positivo para que los estudiantes puedan expresarse, preguntar y así mismo se comprometan con los trabajos y en general con las situaciones de aprendizaje profundo.

Dispositivo: Habitación/ Motivación

La pregunta No. 10 está orientada a identificar la distribución del tiempo de estudio durante el confinamiento preventivo y aprendizaje en línea. Se refiere al tiempo de la cuarentena:

Figura 14. Organización del tiempo de estudio en confinamiento.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

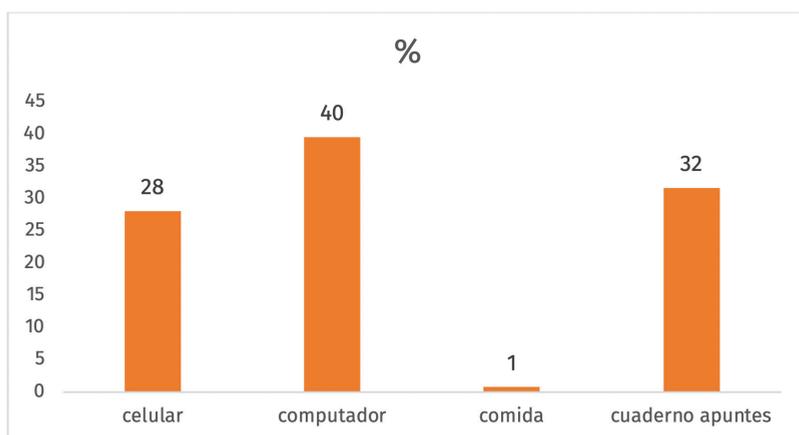
Actualmente, para el 70% de los estudiantes entrevistados, el estudio es la actividad principal (35%) y aún después de las clases siguen realizando actividades complementarias o tareas (35%); esta situación no es muy distinta a lo que sucede durante la presencialidad. Nuevamente se revela que un 30% de los estudiantes prefiere buscar actividades alternas para evitar estudiar (19%) o prefiere chatear con los compañeros o amigos que permanecer conectados con la clase (11%). Estos resultados parecen estar relacionados con estrategias para enfrentar el estrés generado durante el confinamiento preventivo y con la necesidad de reproducir prácticas de interacción con pares necesarias para el desarrollo integral.

De acuerdo con Chiecher, Donolo y Rinaudo (2009) en la modalidad de estudio virtual en línea, el alumno debe desarrollar una fuerte capacidad de autorregulación, sin la cual puede fracasar en este contexto de aprendizaje, esto tiene que ver con la atención, la motivación, la disposición y por supuesto con el manejo del tiempo. En el caso que nos interesa analizar, los estudiantes debieron afrontar el aprendizaje en un entorno mediado por tecnologías aun cuando no lo habían decidido y quizás sin disponer siquiera de habilidades tecnológicas para dominar el entorno virtual ni de equipos para atender a los cursos. Vemos entonces cómo se conjugan y articulan en esta situación factores personales y contextuales y se mezclan los tiempos de clases con los tiempos libres a fin de suplir las demandas de la nueva contingencia. Para Ureta (2015), el tiempo libre es el tiempo discrecional restante después de cumplir con las obligaciones, lo cual en el caso de la población escolar hace referencia al tiempo restante al finalizar las actividades u obligaciones académicas. El uso que se da al tiempo libre es fundamental para el desarrollo del individuo, de igual manera es un factor protector para conductas de depresión, soledad, aislamiento, alcoholismo, drogadicción, enfermedades por sedentarismo, enfermedades crónicas, etc. En muchos casos, para los estudiantes, el tiempo libre se ha convertido en otro tiempo en línea para actividades sociales o extra-académicas relacionadas con acceso a otras fuentes de información. Algo similar está ocurriendo con los docentes en su afán por realizar las adaptaciones curriculares que la nueva condición de enseñanza demanda. Nuevamente, la situación de los docentes ha de ser objeto de otro capítulo.

Dispositivo: habituación

Los hábitos y técnicas de estudio utilizados por los estudiantes para el aprendizaje, se relacionan –como ya se ha manifestado– con los recursos disponibles al momento de acceder al aprendizaje. Así la pregunta No. 11 indaga: ¿Qué objetos tiene cerca en el momento de estudiar?

Figura 15. Recursos disponibles durante las clases en línea.



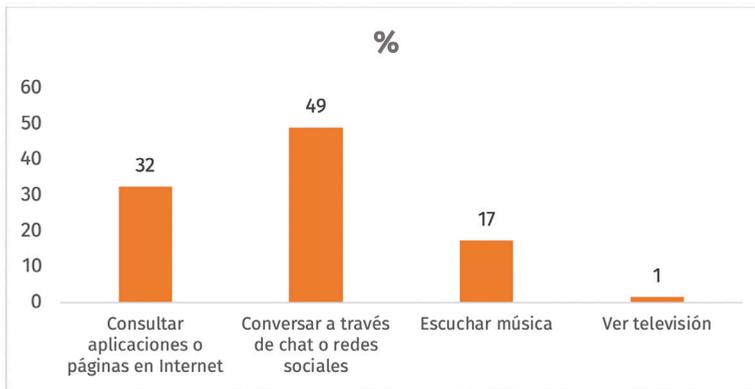
Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

El 40% de los estudiantes utiliza el computador como principal instrumento de aprendizaje, el 32% utiliza un cuaderno de apuntes y el 28% acompaña el estudio con el celular, lo que indica la adquisición y mantenimiento de hábitos de estudio relacionados con la toma de apuntes como dispositivos básicos para el aprendizaje. El reemplazo del tablero por las pantallas vinculadas al computador que viene implementando el sistema educativo durante la última década ha permitido una adaptación rápida a la virtualidad como mediadora del aprendizaje escolar. Hoy esta situación sumada a las herramientas digitales y aplicaciones disponibles en *tablets* y celulares permite que estas pantallas, de diferentes tamaños, representen la realidad del mecanismo de educación actual. El uso de uno, dos o tres de los dispositivos de manera simultánea durante las clases está relacionado con las oportunidades de acceso a los recursos en la población estudiantil.

Dispositivos: habituación y atención

Los dispositivos de aprendizaje actúan de manera sistemática, se afectan mutuamente en el proceso de aprendizaje. Así, al indagar por los materiales, los espacios y las acciones que acompañan las clases en línea, se identifican varios dispositivos que afectan la atención, habituación, disposición y motivación para el aprendizaje. Ese es el sentido de la pregunta No.12. ¿Qué actividades paralelas realiza al momento de estudiar?

Figura 16. Actividades que realizan los estudiantes durante las clases en línea.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

El paso de la presencialidad a la virtualidad de las clases en línea abre al estudiante la posibilidad de pasar inadvertido(a) durante las actividades académicas y de realizar actividades paralelas a las clases sin la mirada “controladora” del docente: nuevamente lo público y lo privado aparecen como provocadores de una reflexión generada por la pandemia. Así lo evidencian en sus respuestas los participantes, casi la mitad de ellos conversa a través de chat o redes sociales (49%), otros escuchan música (17%) lo cual puede ser un apoyo o un distractor de la atención y la concentración, mientras otro tanto (32%) consulta aplicaciones o páginas de internet, en el mejor de los casos en temas relacionados con las clases. También es posible que sean estas mismas aplicaciones (Whatsapp, youtube) herramientas utilizadas como conectores de clase (trabajo en grupos) por los mismos docentes en sus actividades de enseñanza. Por lo an-

terior, las actividades del estudiante durante las clases serán adecuadas o inadecuadas en función del objetivo que persigan. Si estas actividades contribuyen a la comprensión, constituyen recursos para el aprendizaje, de lo contrario, pueden convertirse en factores de riesgo para el mismo.

Pero no es suficiente tener en cuenta los aspectos relacionados con los recursos físicos o tecnológicos, es decir, las ayudas en el contexto académico a los cuales puede acceder el estudiante para apoyar su proceso de aprendizaje, también es importante revisar, los recursos que son propios del estudiante (cognitivos) y que emplea cuando se enfrenta a situaciones de aprendizaje, esto es, sus estrategias de aprendizaje (León, Risco, Alarcón, 2014). Los recursos que utiliza el estudiante para el aprendizaje determinan lo que requiere para resolver una tarea o actividad académica, incluye habilidades cognitivas, socioemocionales, físicas, materiales y tecnológicas, y debe ser capaz de decidir cuáles se adecuan a la tarea, saber manejar las herramientas (su aplicación) y ejecutarlas en ella (Norzagaray, Sevillano y Valenzuela, 2013).

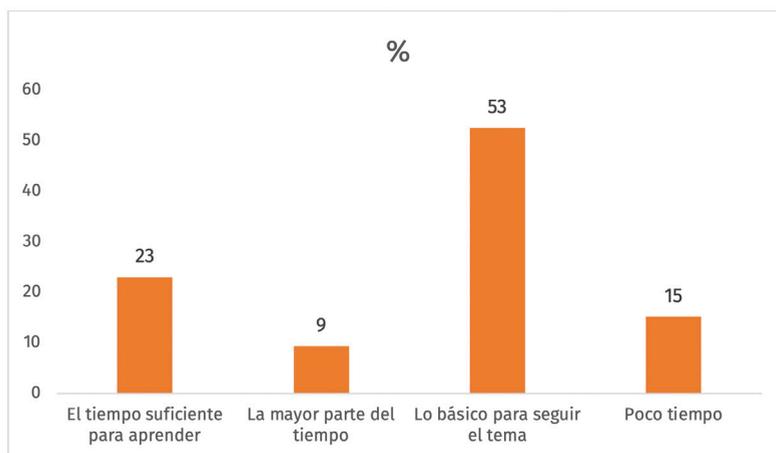
De acuerdo con lo anterior, los recursos del estudiante pueden ser cognitivos: refieren las capacidades del individuo de integrar nuevo conocimiento junto con el previo, están relacionadas con el proceso de aprendizaje: codificación, asimilación, organización y recuperación de la información. Dentro de esta categoría están las estrategias de repetición, elaboración y organización de la información que adquiere el estudiante durante su proceso de aprendizaje y que le permiten consolidar la información en la memoria a largo plazo.

Y pueden ser metacognitivos, relacionados con la planificación, control y evaluación de los propios procesos cognitivos por parte del estudiante. Al reconocer las características de las demandas de las tareas, las capacidades, intereses y actitudes personales y las estrategias necesarias para realizar la tarea se utilizan los recursos metacognitivos. Cada persona tiene una forma distinta de recopilar, analizar y memorizar la información, el reto es saber cómo abordar las diferentes habilidades de los alumnos y adaptarlas al entorno en línea, para que pueda seguir aprendiendo de manera remota, eligiendo las habilidades o herramientas que le funcionan mejor.

Dispositivo: Atención (intrínseca)

El dispositivo atencional constituye la puerta de entrada de la información, fundamental para el aprendizaje, por tanto es importante revisar cómo se desarrolla en los estudiantes durante las clases en línea. El ítem No. 13. plantea en función del tiempo de las clases: *En general considera que logra mantener la atención en las clases:*

Figura 17. Tiempo de atención durante las clases en línea.



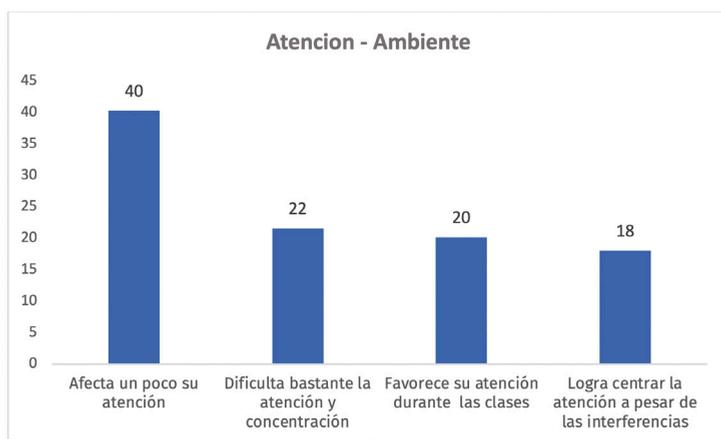
Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

Con base en lo reportado en los aspectos anteriores, es posible establecer correlaciones entre recursos, espacios, hábitos, motivadores y tiempos de atención que influyen en los aprendizajes actuales. Es llamativo que más de la mitad de los participantes (68%) reconozcan (públicamente) que sus tiempos de atención son limitados: poco tiempo (15%), lo básico (53%), mientras un 23% considera que es el tiempo suficiente y solo un 9% reconoce estar atento la mayor parte del tiempo. Resulta entonces interesante para la reflexión que nos convoca, valorar si estas características atencionales constituyen una causa o una consecuencia en los procesos académicos que lideramos; sea cual sea la respuesta, es indispensable re-pensar las estrategias de enseñanza utilizadas hacia el logro de aprendizajes efectivos y pertinentes con los recursos y las habilidades académicas que el sistema pretende generar.

Dispositivo: Atención (extrínseca)

De forma similar a lo anterior, la atención puede verse fortalecida o amenazada por el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje. Así, la pregunta No. 14 refiere a la influencia del ambiente en la capacidad atencional de los estudiantes durante las clases en línea.

Figura 18. Influencia del ambiente en la atención.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

En línea con lo mencionado, los ambientes en los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales, afectan los dispositivos atencionales en la medida en que favorecen (38%) o dificultan (62%) las posibilidades de alcanzar los objetivos educativos. Como se ha planteado, las actuales circunstancias transforman también los espacios y los patrones de interacción entre las personas que comparten el día a día y estas circunstancias a su vez generan exigencias particulares que forman parte del éxito o el fracaso en la labor escolar. Si bien es cierto que las condiciones particulares no son excusas para el desempeño, sí constituyen elementos a tener en cuenta en los procesos de evaluación y retroalimentación en un marco de formación integral.

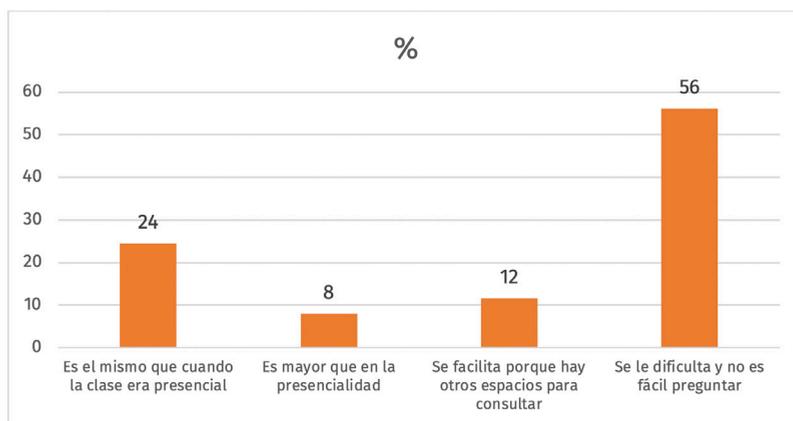
Por otro lado, a partir de lo encontrado es posible identificar estrategias que permitan el mantenimiento o centración de la atención a través de actividades que promuevan una participación más activa del estudiante:

solicitar por nombre la lectura de información, hacer una pregunta a algún participante concreto, propiciar debate entre las opiniones de los participantes, entre otras, pues es frecuente que la atención de los estudiantes responda simultáneamente a los distractores del contexto actual (la casa: el televisor, el celular, algún familiar que se dirija al estudiante, entre otros). Por las características del momento y la urgencia del cambio (en menos de una semana), es posible suponer que estos factores no responden solo a la inmediatez de acceso a estos elementos, sino también a la adaptación que debe hacer el estudiante, a medida que desarrolla sus clases virtualizadas, a los nuevos contextos de aprendizaje y a su vez, a la evaluación de lo que está haciendo y los resultados que ha obtenido. Diseñar e implementar ambientes de clase que favorezcan la reflexión, motivación, participación, interacción, disposición y relación con otros, favoreciendo a su vez la atención y el aprendizaje.

Aprendizaje

Para cerrar el ejercicio, se solicita a los participantes indicar comparando, entre las modalidades presencial y en línea o virtual, los niveles de comprensión de los temas como referente de base en el logro de aprendizajes. La pregunta No. 15 consulta en términos de cantidad: *Su comprensión de los temas durante este tiempo en modalidad virtual (es mayor, igual, menor).*

Figura 19. Comprensión y aprendizaje durante las clases en línea.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de información.

A través del recorrido por las preguntas y respuestas se logra identificar algunos aspectos que ameritan la reflexión. Este último aspecto en particular, por lo menos en el momento de la aplicación del instrumento, evidencia otra de las grandes necesidades del sistema, relacionada con los mecanismos de participación en la modalidad virtual como dispositivo para la comprensión o el aprendizaje. Si bien para el 24% de los participantes el nivel de comprensión es el mismo en las modalidades presencial y virtual, incluso puede ser mayor (8%) en la virtualidad y se ve facilitado por la posibilidad de consultar simultáneamente otros recursos (12%), más de la mitad de los estudiantes consultados (56%) coincide en admitir que la comprensión de los temas se ve afectada por la dificultad de preguntar en el espacio virtual. Si bien podría pensarse que el “anonimato” que genera el poder apagar cámara y/o micrófono facilita la opción de preguntar, también resulta evidente que genera una situación de interrupción en la clase que coloca al estudiante como el centro de las reacciones de los demás. Esa situación se expresa en el instrumento como una dificultad o factor de riesgo para la comprensión y por ello del aprendizaje.

De acuerdo con autores como De la Hoz (2017) esta situación puede explicarse en términos de la formación de patrones culturales en el aula; las culturas se generan en donde haya un grupo de personas que se relacionan entre sí y tienen intereses comunes, creencias, principios, reglamentos, maneras de actuar, expectativas que son comunes a quienes conforman dicho grupo; en este sentido, el aula, la escuela y la familia revelan formas o estilos de relación que los miembros de la comunidad educativa viven al interior de estos espacios de relación. Así las relaciones en un grupo se ven influenciadas por variables como las rutinas cotidianas, la forma en que se ejerce la autoridad (en las distintas instancias), la manera de comportarse de sus integrantes, la participación en las distintas actividades escolares y especialmente por la retroalimentación y el manejo que el líder del grupo (docente) otorga a los participantes. De ello dependerá en gran medida, la posibilidad de preguntar o participar sin temor a críticas o comentarios invalidantes y así mismo favorecer la comprensión para el aprendizaje.

La adaptación a la nueva vida escolar y a sus aspectos culturales es fundamental en la permanencia del estudiante dentro del sistema y es de especial cuidado en estos momentos, ya que los estudiantes entran en contacto con otro ambiente al cual nunca habían estado expuestos, establecen una nueva relación con profesores y compañeros, asumiendo una mayor responsabilidad personal en su aprendizaje. El no adaptarse a la cultura “virtual” puede llevar al estudiante a tener dificultades a nivel académico y/o personal. El proceso de adaptación a la virtualidad académica puede ser –o no ser– fácil; la edad y otros factores inciden en el desempeño académico. Para Erazo (2012) el nivel de integración que logre el estudiante, al igual que la satisfacción que experimenta respecto de su dinámica escolar influirá en sus estudios. Es responsabilidad de las autoridades académicas propiciar los ambientes y recursos para el desarrollo adecuado de dispositivos hacia el logro de las metas académicas.

Conclusiones

Si bien es cierto que el sistema educativo lleva algunas décadas incorporando los recursos virtuales o TIC a la educación, también es cierto que se han considerado recursos de apoyo o complementarios a la presencialidad. Hoy por hoy la situación nos lleva a una inmersión 100% en la educación virtual o mediada por tecnologías digitales y sitúa a los actores de la educación frente a un reto, crisis o mejor una oportunidad interesante para cambiar por fin la historia de la educación y re-pensarla como manifiesta la Constitución Política de la República de Colombia, como un derecho y un servicio con función social (Art.67).

Educadores, estudiantes y familia, cada uno desde su rol, ha tenido que asumir la corresponsabilidad hasta ahora soñada por la Constitución (Art.67) de convertirnos en participantes activos de la educación. El espacio privado del aula se vuelve público y algo similar ocurre con el espacio familiar. Es momento de materializar en la educación su finalidad por: “[...] la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” (Art. 5 Ley 115/94).

De acuerdo con lo expresado por Ruiz-Velazco (citado en La Madriz, 2016) los participantes en el sistema educativo deberán desarrollar nuevas habilidades para relacionarse entre sí y con los recursos tecnológicos, así como prever los cambios en el concepto tradicional de espacio y tiempo para la formación, pues la educación no es privilegio de las aulas presenciales y la sincronía de las clases se combina con la posibilidad de acceso a recursos educativos ilimitados de forma asincrónica y permanente.

En este punto tal vez cabe rescatar ese proceso de desarrollo histórico del uso de las TIC en la educación tal y como se ha contemplado desde el Ministerio de Educación, hasta el punto que nos interesa actualmente. Según esta entidad la educación ha pasado por tres generaciones de integración tecnológica, privilegiadas para la educación no presencial, esto es en las modalidades de distancia y virtual: Primero se privilegia la utilización de material impreso con escasa o nula comunicación profesor - estudiante, el alumno recibe la información y la instrucción, realiza las actividades, envía tareas y presenta exámenes en unas fechas programadas. Una segunda etapa incluye, además del material impreso, recursos de audio o video y aumenta la interacción con docentes tutores. La última actualización se caracteriza por la utilización de tecnologías más sofisticadas (aulas virtuales, correo electrónico) y la interacción directa con el profesor del curso para orientar los procesos y resolver las inquietudes mediante “educación en línea”.

Curiosamente, en las condiciones actuales de pandemia, en las instituciones educativas continúan co-existiendo estas tres generaciones, pues en un país con oportunidades desiguales de acceso a los recursos informáticos y con precarias redes de conexión, para dar continuidad a los procesos formativos de los estudiantes, se tuvo que recurrir a diversos mecanismos. Es innegable que una de las principales características de esta época es el proceso de comunicación digital que trasciende a todos los ámbitos de la vida. En el ámbito educativo, los recursos digitales configuran un nuevo ecosistema de aprendizaje que integra las expresiones orales, impresas, auditivas, animadas en torno a la enseñanza, la colaboración y la experimentación que impactan las relaciones entre los miembros del aula, del hogar y en general de las comunidades, marcando a su vez pautas culturales.

Sea cual sea la realidad educativa, el acceso a los recursos o las condiciones en que ocurre la escolaridad, lo que garantiza la calidad de la educación es la existencia de un modelo pedagógico en torno al cual se definen las intencionalidades educativas y se articulan los recursos para el logro de tales objetivos; en tal sentido, los medios tecnológicos de la virtualización en la educación actual constituyen recursos de un modelo pedagógico enriquecido por la reflexión en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El MEN afirma que: una educación de calidad puede salir adelante con una tecnología inadecuada; pero jamás una tecnología excelente podrá sacar adelante un proceso educativo de baja calidad.

En ese sentido, lo digital es más que un conjunto de herramientas que complementan la presencialidad; la educación en línea, virtual o mediada por tecnologías constituye un nuevo entorno que debe ser explorado, aprovechado y dominado tanto por estudiantes como por profesores para el logro de los aprendizajes y competencias que demanda el siglo XXI. Los entornos digitales como ha evidenciado la pandemia permiten hacer casi todo lo que se hacía presencialmente, la educación, el trabajo, las relaciones sociales. Por alguna razón durante mucho tiempo se les consideró enemigos de la escuela o del trabajo y de los procesos formales. Hoy a la fuerza se incorpora y además con el reto por crear entornos de enseñanza y sociales adecuados al desarrollo de las habilidades que demandan las condiciones y necesidades de la sociedad actual.

Los estudiantes están cambiando, los docentes también hemos cambiado, la sociedad está cambiando. Si esperamos estudiantes activos, autónomos, participativos, generadores de cambios, curiosos, con capacidad de trabajar de forma colaborativa, creativos, con iniciativa, responsables, seguros, optimistas y conscientes de la responsabilidad para con ellos mismos, la sociedad y el planeta, es momento de parar, reflexionar y comenzar a trabajar por desarrollar todas estas habilidades desde las aulas y con las familias. Las clases en casa reproducen muchos de los males que ya existían en la escuela y generan otros nuevos como el exceso de actividades extraclase, la atención multitareas, la dependencia de aparatos electrónicos, los cambios en las relaciones interpersonales mediadas, nuevas formas de acceder al conocimiento y como se ha dicho, cambios en todos los dispositivos del aprendizaje.

Otra de las oportunidades de la pandemia es que la distancia entre la vida familiar y la escuela se ha reducido; parece ser que la situación ha creado una nueva forma de adaptación. Se hace necesario replantear entonces los contenidos, las metodologías y las mediaciones pedagógicas hacia currículos caracterizados por la flexibilidad, la innovación y la transdisciplinariedad que integren los aprendizajes con preguntas y proyectos que respondan a necesidades particulares y globales. Las condiciones actuales y futuras invitan a cambiar algunos viejos hábitos y formas de interactuar para trabajar conjuntamente familia, escuela y sociedad de manera colaborativa, reflexiva, crítica y propositiva capaz de transformarse y adaptarse a las condiciones cambiantes y globalizadas. A pesar de las dificultades, los estudiantes han perfeccionado sus recursos y habilidades digitales, las familias han tenido que acercarse más al proceso educativo, los administradores escolares están repensando sus prácticas institucionales, analizando escenarios futuros y los docentes hemos descubierto nuevas formas de enseñar y aprender.

Conocer la relevancia de los dispositivos para el aprendizaje en los estudiantes y valorar las características y condiciones de su entorno, constituye una base importante en la planeación, gestión y evaluación de las acciones educativas. El confinamiento preventivo constituye una oportunidad inigualable para repensar las realidades educativas y su función social para un verdadero desarrollo integral.

Referencias bibliográficas

- Alvarez J, Aguilar J, Lorenzo J: (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 10(1) Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551017>
- Chiecher, Donolo y Rinaudo (2009). Gestión del tiempo y el ambiente de estudio en cursos online. Estudio comparativo de tres grupos de estudiantes de diferente perfil. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

- Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009. Disponible en: <https://www.academica.org/000-020/331.pdf>
- Cortés J. (2017). Guía de evaluación educativa para el profesorado de educación primaria y secundaria. Disponible en: <https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2017/08/Gu%C3%A1-da-de-evaluaci%C3%B3n-educativa.pdf>
- Elizondo A, Rodríguez J y Rodríguez I. (2018). La importancia de las emociones en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. Cuadernos de Pedagogía Universitaria. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/686559>
- Erazo (2012). El rendimiento académico un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. Revista Vanguardia Psicológica. Universidad Manuel Beltrán. 2(2) Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815141.pdf>
- Fajardo L, Sotelo M, Moreno F. El uso de los OVA como estrategia de enseñanza aprendizaje bajo un esquema de educación bimodal. [Internet]. 2012. Disponible en: http://www.konradlorenz.edu.co/images/pdf/2012_07_26_ponencia_teledu_texto.pdf
- Jáuregui C. (2016). Manual práctico para niños con dificultades en el aprendizaje. Médica Panamericana. En: <http://www.herrerobooks.com/pdf/pan/9789588443652.pdf>
- García – Sevilla, J. (2008). Qué aporta el estudio del devenir histórico a la atención como constructo psicológico. En Revista de Historia de la Psicología, vol.29, núm., 1. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2595293.pdf>
- Guarín, Medina, Pozo. 2018. Calidad, cobertura y costos ocultos de la educación pública y privada en Colombia. Revista Desarrollo y Sociedad. Segundo semestre de 2018. P. 61-114 Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/dys/n81/0120-3584-dys-81-00061.pdf>
- Hernández C, Rodríguez N y Vargas N. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos de tres carreras de

- ingeniería. *Revista de la Educación Superior*. XLI (3) (163). Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/604/60425380005.pdf>
- Hernandez F, Garcia P, Martínez, Maquilón J, (2001) Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa* 20(20 2):487-510 DOI: 10.6018/rie.20.2.99031
- La Madriz J. (2016). Factores que promueven la deserción en el aula virtual. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*. 12 (35) En: <https://www.redalyc.org/pdf/709/70948484003.pdf>
- León, Risco, Alarcón (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la educación superior*. 43 (172) Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000552>
- Luque A. (2009). La Atención. Recursos. Innovación y Experiencias Educativas. En: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/ANA%20MARIA_LUQUE_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Educación superior Educación virtual. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html?_noredirect=1
- Norzagaray, Sevillano y Valenzuela (2013). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: La perspectiva del estudiante de psicología. Universidad de Sonora, Universidad Nacional de Educación a Distancia. *European Scientific Journal* December edition vol.8, No.28 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431 Disponible en: <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/RIAICES/article/download/10812/10287>
- Quintero (2019) La educación superior en Colombia y la continuidad de las desigualdades sociales. Disponible en: <https://blogs.elespectador.com/actualidad/sociologia-publica/la-educacion-superior-colombia-la-continuidad-las-desigualdades-sociales>
- Rodríguez R. (2016). El desarrollo de habilidades académicas y emocionales adquiridas por el estudiantado con discapacidad durante el proce-

so de formación universitaria. Revista Ensayos Pedagógicos Vol. XI, N° 2 • 63 63-79, ISSN 1659-0104, Julio-diciembre, 2016. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5887339.pdf>

Ureta X (2015). Estilos de vida y prácticas de ocio en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del IUA-CJ. Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte. Año 8, N° 8, noviembre de 2015. Montevideo (Uruguay). p. 49 - 58. ISSN 1688-4949. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5826373>

Anexo. Cuestionario: la educación en tiempos del covid 19

Hábitos

1. ¿En promedio cuántas horas al día estudia?

- a. 2 o menos
- b. Entre 2 y 4 horas
- c. Entre 4 y 6 horas
- d. Más de 6 horas

2. ¿En qué lugar suele estudiar?

- a. Habitación
- b. Comedor
- c. Estudio
- d. Otro

3. Durante las clases

- a. Suele tomar apuntes,
- b. Sigue la clase con lecturas o textos
- c. Solo escucha o lee lo que explica el profesor
- d. Comparte con otras personas lo que está sucediendo

4. Los trabajos en grupo

- a. Son frecuentes en las clases en línea
- b. No son frecuentes en las clases en línea
- c. Facilitan el aprendizaje
- d. Dificultan el aprendizaje

Motivación:

5. Durante la mayor parte del tiempo se siente

- a. Optimista
- b. Pesimista
- c. Estresado
- d. Tranquilo

6. Durante este tiempo las clases virtuales son:

- a. Una oportunidad para aprender
- b. Una pérdida de tiempo
- c. Un aburrimiento
- d. Lo mejor

7. Durante este tiempo de cuarentena

- a. El estudio es la actividad principal
- b. Prefiero chatear que estar “conectado” con la clase
- c. Busco actividades alternas para evitar estudiar
- d. Aun después de las clases sigo realizando actividades (tareas) que complementan el aprendizaje

Atención:

8. ¿Qué objetos tiene cerca en el momento de estudiar?

- a. Celular
- b. Computador
- c. Cuaderno de apuntes
- d. Comida

9. ¿Qué actividades paralelas realiza en el momento de estudiar?

- a. Conversar a través de chat o redes sociales
- b. Consultar aplicaciones o páginas en internet
- c. Ver televisión
- d. Escuchar música

10. En general considera que logra mantener la atención en las clases

- a. Poco tiempo
- b. Lo básico para seguir el tema
- c. El tiempo suficiente para aprender
- d. La mayor parte o todo el tiempo

11. El ambiente en el que se desarrolla su aprendizaje

- a. Favorece mi atención durante las clases
- b. Afecta un poco mi atención
- c. Dificulta bastante la atención y concentración
- d. Logro centrar la atención, aunque el ambiente sea adverso

Comprensión:

12. Su comprensión de los temas durante este tiempo en modalidad virtual

- a. Es mayor que en la presencialidad
- b. Es el mismo que cuando la clase era presencial
- c. Se me dificulta y no es fácil preguntar
- d. Se facilita porque hay otros espacios para consultar

13. En general la calidad de la señal durante las clases

- a. Afecta la recepción de la información
- b. Dificulta mi comprensión de los temas
- c. Facilita mi comprensión
- d. Favorece la realización de las clases

14. La organización y presentación de los temas por parte del profesor

- a. Favorece el entendimiento de los temas
- b. Dificulta la comprensión
- c. Ayuda a mantener la atención
- d. Resulta aburrida

15. En comparación con las clases presenciales que tanto considera que ha aprendido en modalidad virtual

- a. Aprendo más en la modalidad presencial
- b. Aprendo más en la modalidad virtual
- c. Aprendo igual en las dos modalidades
- d. No logro aprender en ninguna de las dos

4 ENSEÑAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y AISLAMIENTO SOCIAL ALGUNAS REFLEXIONES APRESURADAS

Teaching in times of pandemic and social isolation. Some hasty reflections

Lautaro Steimbregger

IPEHCS, CONICET-UNCo, Argentina

✉ lautarosteimbregger@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0002-6286-3536>

Resumen. Presentamos una serie de reflexiones sobre la tarea de enseñar en estos tiempos pandémicos. El foco está puesto en la docencia y las exigencias que le plantea este singular momento histórico. La pandemia del COVID-19 y el aislamiento social –como medida adoptada por los Estados para afrontar su propagación–, están generando fuertes repercusiones en las diferentes esferas de la vida en sociedad a nivel global, lo que nos permite afirmar que atravesamos una auténtica crisis. En el campo de la educación, tanto las prácticas de enseñanza como los sentidos que le dan fundamento se encuentran en profunda transformación. De modo tal que el cuerpo docente, a los fines de sostener algo del orden de lo educativo, se ve impelido a realizar esfuerzos inéditos y dirimir su labor entre la omnipotencia y la impotencia, entre la negación y la esperanza, y entre las promesas de la virtualidad y la nostalgia de la presencialidad. De estas tres disyuntivas, o lugares incómodos, recuperamos de forma parti-

Cita este capítulo / Cite this chapter:

Steimbregger, L. (2022). Enseñar en tiempos de pandemia y aislamiento social. Algunas reflexiones apresuradas. En: Zamudio Tobar, G. y Portilla Portilla, M. (eds. científicas). *Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar*. (pp. 95-113). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

cular aspectos como: la premura por la acción y la dificultad de producir pensamiento ante la urgencia; la obstinación, la insistencia y la persistencia como rasgos del gremio docente; el heroísmo y sus pormenores; los gestos que se oponen al fatalismo, la desesperanza y la desesperación; los desafíos y los efectos de la súbita virtualización de la enseñanza; las condiciones del teletrabajo; la profundización de las desigualdades; los sentimientos de desorientación, incertidumbre y malestar; y, también, las oportunidades y potencialidades que cobija este tiempo.

Palabras clave: enseñanza, educación, teletrabajo, pandemia.

Abstract. We present a series of reflections on the task of teaching in these pandemic times. The focus is on teaching and the demands posed by this unique historical moment. The COVID-19 pandemic and social isolation – as a measure adopted by the States to deal with its spread – are generating strong repercussions in the different spheres of life in society at a global level, which allows us to affirm that we are going through a real crisis. In the field of education, both teaching practices and the meanings that support them are undergoing profound transformation. In such a way that the teaching staff, in order to sustain something of the educational order, is impelled to make unprecedented efforts and settle their work between omnipotence and impotence, between denial and hope, and between the promises of virtuality and the nostalgia of presence. Of these three dilemmas, or uncomfortable places, we recover in a particular way aspects such as: the rush for action and the difficulty of producing thought in the face of urgency; obstinacy, insistence and persistence as traits of the teaching profession; heroism and its details; the gestures that oppose fatalism, hopelessness and despair; the challenges and effects of the sudden virtualization of teaching; the conditions of teleworking; the deepening of inequalities; feelings of disorientation, uncertainty, and discomfort; and, also, the opportunities and potentialities that this time shelters.

Keywords: teaching, education, telework, pandemic.

Introducción

Primeras palabras

Para iniciar, una oportuna advertencia: pensar el presente, nunca fue una tarea sencilla. El hecho de ser parte de los sucesos, estar viviendo eso sobre lo cual se quiere reflexionar, nos ubica en un lugar un poco extraño: entre las ataduras de los prejuicios y las ínfulas de clarividencia. Ahora, y como es el caso, si el presente se nos hace presente en su mayor vertiginosidad y signado por la más honda excepcionalidad, la dificultad aumenta de manera exponencial. Es que pensar, precisa tiempo... Y, con pensar, no nos referimos a un buen pensar, sino a aquel esfuerzo humano que entremezcla pasión y razón para atribuir nuevos sentidos a algo; y, con tiempo, no nos referimos a un tiempo cronológico, sino a una demora, una pausa, un tiempo ocioso y silente que va a contrapelo de la premura -algo muy difícil de hallar en estos días-.

Estos tiempos parecen mayormente atravesados por el ruido y la celeridad, por la urgencia y la precipitada verborragia de lxs gurúes, lxs iluminadxs y lxs tiraposta de turno. Entonces, ¿qué decir en estos momentos?, ¿qué voces o palabras son las autorizadas para nombrar algo de los que (nos) pasa?, ¿cómo sortear el obstáculo que implica la celeridad y la urgencia, para que el pensamiento tenga lugar, y con él, un puñado de afirmaciones modestas que nos ayuden a transitar con mayor soltura y liviandad la espesura de los días?, ¿qué enunciados podrían arrojar algo de luz a estas sombras, cuando el lugar de la enunciación se ubica bajo su lánguida proyección?, o por el contrario, ¿será que amerita sostener las sombras y esperar a ver qué pasa?

Quizá sea hora de plantear problemas, compartir interrogantes y, también, arrimar algunas ideas, esas que nos hacen asentir con la cabeza cuando logran tomar forma; ideas que, por más flacas, tenues, fragmentarias, provisionarias e incluso contradictorias que parezcan, pueden devenir el impulso necesario para que florezcan otras ideas, más atinadas y potentes. De este modo, al menos, haremos circular las palabras, incentivando la acuciante conversación.

³ Escribimos este artículo con lenguaje inclusivo. Para ello nos valdremos del uso de la x, que nos permite evitar tanto el sexismo del universal masculino, como el binarismo de género.

Entre la pandemia y el aislamiento

Si bien un fenómeno se desprende del otro, son cosas distintas. La pandemia, por definición, es global, y pone a la especie humana en una relativa condición de igualdad, por su fragilidad ante el agente patógeno; el aislamiento social⁴, en tanto medida de los Estados para enfrentar la pandemia, tiene rasgos diferenciales según los contextos (nacionales, provinciales y regionales) y las condiciones de vida. Asimismo, mientras uno nos pone de cara a la enfermedad y la muerte biológicas, el otro nos confronta con la soledad y el encierro. Es una idea bastante aceptada la de concebir al ser humanx como sujetx biopsicosocial. Siguiendo esta premisa, la pandemia resulta una amenaza directa contra la dimensión “bio”, y el aislamiento contra la dimensión “social”. Y, por supuesto, lo psicológico se ve afectado por ambos flancos. Una distinción tal, se justifica solamente a los fines de identificar determinados efectos que estos fenómenos pueden producir en las subjetividades y en el complejo sistema salud/enfermedad.

Resulta imperioso avizorar que lo que estamos viviendo -cala hondo- tocando los tejidos más profundos de ciertas nociones, valores e ideas que creíamos férreas y orientaban el camino. En el trajín de los días, y aun con el advenimiento de un tiempo pospandemia, ¿podemos acaso seguir pensando del mismo modo el Estado y sus funciones, la democracia, las instituciones, los lazos sociales, los vínculos sexuales y afectivos, la solidaridad y otros grandes valores, las nociones de individux y sujetx, nuestra relación con la naturaleza, los modos de producción y el desarrollo económico, e incluso la idea de humanidad, que ya venía bastante vapuleada?

No son pocxs lxs intelectuales que aparecieron prontamente en la escena mediática para arrojar diagnósticos y pronósticos de la situación global

⁴ En Argentina, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DNU N° 297/2020) se estableció el 19 de marzo del presente año y comenzó a regir el día siguiente. Alcanzado un cese en el número de personas infectadas de COVID-19 y un relativo control de la situación epidemiológica, el 7 de junio se decretó el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DNU N° 520/2020) para gran parte del país. Aprovechamos esta nota para señalar que la mayor parte de este artículo se escribió en el mes de mayo del 2020, posteriormente se realizaron algunos ajustes y ampliaciones, en función de sugerencias y comentarios muy valiosos realizados por parte de colegas y amigxs. Mi agradecimiento a todxs ellxs.

ante el Covid-19. El filósofo esloveno Slavoj Žižek (2020), por ejemplo, afirmó que “lo único que está claro es que el virus destruirá los mismísimos cimientos de nuestras vidas”, y agregó luego: “No habrá ningún regreso a la normalidad, la nueva «normalidad» tendrá que construirse sobre las ruinas de nuestras antiguas vidas, o nos encontraremos en una nueva barbarie cuyos signos ya se pueden distinguir” (p. 7). Sentencias que pueden sonar alarmantes, pero también verosímiles.

Si ya veníamos describiendo la experiencia subjetiva de los últimos decenios en términos de liviandad, inseguridad, desprotección, inestabilidad, fragilidad, precariedad y desamparo; ¿cómo nombrar lo que nos pasa ahora?, o ¿qué nuevos sentidos y matices adquieren estos significantes que a la luz de los días parecen huecos, leves, cuando no extemporáneos? Y, como bien podemos atestiguar, lo que estamos transitando provoca algunos sentimientos que parecen complejizar y agravar la situación: oímos hablar de una creciente angustia, agobio, cansancio, estrés, desazón, incertidumbre, miedo, entre otros más difusos y revueltos.

Una palabra que resuena con fuerza en estos meses es “crisis”, y suele aparecer seguida de otras palabras bien conocidas que la adjetivan y le otorgan especificidad: “social”, “económica”, “sanitaria”, “política”, “humanitaria”, y no tardará en (re)aparecer la que designa nuestro campo: “educativa”. Aunque parezca gastada y vetusta, me animo a retomarla en su forma más genérica, porque logra nombrar en gran medida lo que estamos viviendo. La pandemia y el aislamiento social, tan generalizados e implacables, nos conducen a un estado de crisis que viene acompañado de experiencias de desorientación, malestar, pérdida y fracaso.

Claro está que no todos vivimos del mismo modo esta situación, hay quienes la sufren más y quienes menos, pero la palabra crisis viene a nombrar algo de la experiencia más generalizada, lo común, lo que de una u otra manera nos atraviesa a todos. En un su ensayo de 1959 sobre la crisis de la educación, Hannah Arendt (1996) afirmaba: “En cada crisis se destruye una parte del mundo, algo que nos pertenece a todos. El fracaso del sentido común, como una varita mágica, apunta al lugar en que se produjo el hundimiento” (p. 190). En estas dos oraciones queda expresada la doble fuerza de dicha palabra: por un lado, se señala la mag-

nitud de lo que se pone en juego en cada situación histórica vivida como auténtica crisis, es una parte del mundo común lo que se ve amenazado, algo que en sus efectos nos incluye a todxs; y por otro, se devela la cara luminosa la crisis, esa que puede ser entendida en términos de oportunidad. Con la crisis se destrozan las apariencias, se borran los prejuicios, se instalan nuevas preguntas, y de este modo nace la oportunidad: la de detectar dónde se produjo el hundimiento y ver qué se mantiene a flote, y también, la valiosa oportunidad de renovar el mundo, salvaguardando lo que creemos merece la pena de él.

Ante este panorama, quienes nos dedicamos a la docencia, no sólo no estamos exceptuadxs, sino que vivimos de forma muy particular los avatares de la pandemia y el aislamiento (claro está que lo mismo se podría decir de cada ocupación, pero lo que nos ocupa aquí es la educación). Compartimos con todxs lxs ciudadanxs incertidumbres y malestares de diferente índole que provoca esta situación, pero dado el rol social que se ha construido de nuestra labor, la sombra de la crisis recae sobre lxs sujetxs adoptando una forma y una intensidad que les son propias. A continuación, algunas consideraciones sobre esto, presentadas a modo de disyuntivas o lugares incómodos.

Entre la omnipotencia y la impotencia

Una vez alertadxs por la amenaza que implica el Covid-19, e impulsadas las medidas del gobierno nacional para hacerle frente, muchxs docentes reaccionamos de inmediato como portando capa y espada. Una suerte de fuerza inercial caudalosa y bienintencionada nos impulsó a la acción: afrontar las dificultades y seguir enseñando. Acción dirigida principalmente a lo pedagógico, pero también, en algunos casos y un tiempo después, a lo socio-comunitario: surgieron numerosas y distintas iniciativas impulsadas por docentes y directivxs (en un marco de organización gremial o de manera autónoma) para colaborar con quienes se hallan en situación de extrema vulnerabilidad, una población cada vez más creciente, que congrega tanto a lxs niñxs de sectores populares que asistían a sus escuelas, como a trabajadorxs precarizadxs y desocupadxs.

Ante la adversidad, nos pusimos en tarea: adaptamos las clases a los entornos virtuales, readecuando los contenidos curriculares y aprendiendo a usar diversas aplicaciones para habilitar nuevas vías de comunicación y para producir materiales audiovisuales; reorganizamos la agenda y los horarios de la semana en lo que compete al trabajo, pero también a la vida hogareña y otras actividades personales, aun cuando parece imposible la organización en cualquiera de sus formas; nos entregamos a las reuniones virtuales, de todo tipo, que siempre duran más de 40 minutos⁵ y nos impelan a reconectar hasta 3, 4 o 5 veces; procuramos ir dando respuestas a las demandas que paulatinamente iban emergiendo, provenientes tanto de las políticas estatales, como de los equipos de conducción y del grupo de estudiantes y sus familias; asistimos a *webinars* y videoconferencias gratuitas que iban apareciendo para instruirnos en el usos de aplicaciones, plataformas y herramientas digitales; y, sobre todo, nos sometimos *full time* a la gélida incandescencia de las pantallas y sus efectos colaterales.

Poco importa si esta (re)acción fue motivada por lxs pibxs, por la educación, por la institución o por el salario; lo que llama la atención es que, ante una situación tan excepcional como alarmante, no nos dimos tiempo –y, por supuesto, tampoco nos fue otorgado– para habitar el desconcierto, para detenernos en el presente inmediato y sentipensarlo. O, inclusive, no hacer nada, sin culpa, y celebrar el valioso tiempo del ocio. Probablemente, no podría haber sido de otro modo, al menos al inicio de todo este asunto, porque advertir la magnitud y la gravedad de la situación también requiere tiempo, justamente, por su excepcionalidad. Cerradas las escuelas y las universidades, nos vimos desamparadxs, desprovistxs de medios de orientación, y tuvimos que actuar con las herramientas que contábamos y en el camino ir inventando otras.

Se trata de una actitud, un modo de dar respuesta, que a simple vista puede verse de forma elogiosa, y que incluso ha ganado a través de los medios el mote de *heroísmo*⁶. Pero, no sólo el peso es muy grande como

⁵ Tiempo que otorga una de las aplicaciones de videollamadas, cuando se utiliza su versión gratuita.

⁶ Si hiciéramos un improbable ranking de heroísmo a partir de los discursos circulantes, seguramente estarían en el primer lugar el personal de salud (no todxs, sino los más visibilizadxs: médicxs y enfermerxs⁷), y luego quizá estaríamos lxs docentes.

para cargarlo a cuestas y a la vez seguir caminando, sino que también la presunción de poderlo todo, tiene sus propios problemas. Y aquí, resuena con fuerza lo que hace años De la Aldea (2004) denominó la “subjetividad heroica” para el contexto de las prácticas en salud comunitaria. Con esta noción, la autora se refirió a una disposición, una modalidad de ser, hacer, estar, pensar y sentir; un modo específico de situarse ante un problema que, a los fines del trabajo en y con la comunidad, resulta más un obstáculo que una ayuda. Ante una catástrofe, ante un evento que pone en riesgo a la comunidad, el héroe o la heroína se viste en los más elevados valores para salir rápidamente a aniquilar el problema y así salvarla. Pero, uno de los mayores inconvenientes es que “desde la omnipotencia, y con la excusa de la urgencia, no deja pensar” (p. 5). La premura y la acción se imponen ante la detención y el pensamiento. Por otra parte, un auténtico problema –inédito y singular– no se borra de un plumazo; crearlo así y actuar en consecuencia, sólo puede conducirnos a su encubrimiento. Según la autora, pensar implica sostener el problema, introducir tiempo y ver qué pasa, qué se produce allí; además, es un pensar ligado a prácticas en común, un pensar-juntxs.

Por otra parte, pero en similar dirección, Esther Díaz (24 de abril de 2020) alerta sobre la variable tiempo-esfuerzo que se pone en juego en estos días ante el inusitado desafío de la virtualidad, y apela a la prudencia:

¿No habrá que bajar un cambio? ¿No habrá que apelar a la prudencia (en sentido filosófico)? Frónesis: sabiduría práctica, deliberar acerca de lo conveniente y lo inconveniente para determinada situación. La prudencia está al servicio de fines no buscados por ella. Su misión es proveer los medios favorables a todas las subjetividades involucradas. Los fines son valiosos: no perder el año lectivo. En cambio, los medios (a la luz de la experiencia) son discutibles y reclaman ser revisados (párr. 11).

Por supuesto que no todxs lxs docentes sucumbieron a este impulso, tan proactivo como cegado. Otra gran parte, no cedió fácilmente a la lógica del *seguir-haciendo* (como si nada) o del *hacer-¡ya!*, y se mostró reticente ante la demanda de cambios de formas y contenidos. Por el contrario, lo que se hizo presente en muchxs es la sensación de *no poder* –acompañada en ocasiones por un muy respetable *no querer*–, pero, no poder así, en

estas circunstancias y con tan poco tiempo. Es que, sin dudas nos enfrentamos a una gran dificultad cuando se nos exhorta a cambiar con premura las prácticas de enseñanza que hemos logrado consolidar a lo largo de nuestras vidas, a fuerza de un sinnúmero de ensayos y errores, de satisfacciones e insatisfacciones, pero que bien o mal son las que hicimos propias y donde nos sentimos mayormente seguros. Si a esto le sumamos el hecho de que un gran número de docentes y estudiantes no cuentan las condiciones materiales mínimas para dar respuesta a las exigencias de este tiempo (al menos: contar con conectividad y ciertas tecnologías en el hogar), no podemos hablar de “sensación de impotencia”, sino de imposibilidad real e implacable.

Independientemente de cómo nos posicionamos inicialmente ante el arribo de la pandemia, el aislamiento y las exigencias para la continuidad pedagógica, lo cierto es que, quienes nos sentíamos con energía e imaginación para continuar la labor en los entornos virtuales, no demostramos en advertir serias dificultades y sentir el agobio y la impotencia ante algunos o varios aspectos de la tarea de enseñar en este contexto; y, quienes ya se veían abrumados por la situación, tuvieron que adaptarse y seguir de algún modo. El tiempo de aislamiento fue transcurriendo y, como pudimos, fuimos sosteniendo algo de lo educativo. Hoy, probablemente, coincidamos la mayoría de los docentes acerca de la incomodidad y la incertidumbre que nos habita en estos tiempos, y con ellas, algo de malestar también se hace presente.

El par omnipotencia/impotencia puede resultar un tanto excesivo para precisar una de las disyuntivas en la que algunos nos hemos encontrado, pues se presenta como estados absolutos, diluyendo matices. Sin embargo, y aun considerando los movimientos, formas e intensidades que pueda admitir en su seno, este par da cuenta de una fecunda paradoja: omnipotencia e impotencia son las dos caras de una moneda, como sugiere De la Aldea (2004), pues son interdependientes, se nutren entre sí. La subjetividad heroica emerge ante la impotencia (de los otros actores, de los saberes y teorías, de las prácticas instituidas, etc.), y a la vez, la omnipotencia genera parálisis, inacción, inhibición, impotencia. Lo que se opone a este círculo inhibitorio es –justamente– la potencia, las innumerables posibilidades que entraña toda situación. En este sentido, las pre-

guntas que cabe hacernos son del tipo: ¿qué sí pudimos en este contexto, en materia de enseñanza y vínculo pedagógico?, ¿qué otros posibles se ocultan en el pantano del presente?, ¿qué oportunidades nos obsequia?

Entre la negación y la esperanza

Al fin y al cabo, por propia voluntad y convicción o porque no queda otra alternativa, lxs docentes seguimos enseñando. Un gesto o rasgo del gremio que diversxs autorxs ya han destacado con estatuto de valor: la obstinación (Meirieu, 2001; De Pascuale, 2015), la insistencia y la persistencia (Cullen, 2009; Larrosa, 2019). Contra viento, marea y pandemia, la labor continúa. Obstáculos y dificultades han habido siempre en la larga senda del trabajo docente, lo sabemos; pero la situación actual probablemente no deba ser leída como mera dificultad o escollo. Es mucho más radical lo que está en juego y, por ello, dicho gesto o rasgo se resignifica.

La porfía, en este contexto, nos ubica en un lugar dilemático: seguir enseñando lo que veníamos enseñando –tecnologías mediante–, ¿no es acaso una forma de negar que el mundo en su entereza se encuentra en crisis, y con él los conocimientos adquiridos y nuestro propio lugar como docentes?, ¿no es una manera de hacer oídos sordos al estrepitoso derrumbe de los bastiones que resguardaban ciertos sentidos, valores, saberes y modos de relación (con unx mismx, con lxs otrxs y con el mundo) que creíamos sólidos, inextinguibles, coherentes y dignos de transmitir de generación en generación?, y, más grave aún, sabiendo que cientos y miles de personas (y entre ellas, estudiantes y docentes, claro está), del país y del mundo, la están pasando verdaderamente mal, y otras que directamente mueren, ¿podemos seguir como si nada estuviera pasando, como si fuera un mero *continuum* entre el aula de ladrillos y el aula virtual, como si el futuro próximo fuese simplemente un retorno?

En efecto, si hay algo que la pandemia y el aislamiento pusieron en evidencia es que las desigualdades sociales son mucho más profundas de lo que creíamos y enseñábamos en las clases. No pocas veces escuchamos la idea de que la pandemia, como no discrimina edad, sexo, etnia, región, ni clase social, nos ponía en situación de igualdad; y lo mismo con ciertas tecnologías, a las que se les adjudicaba omnipresencia. Ahora el Covid-19 nos

muestra con obscena claridad algunas cosas que desconocíamos, que a veces olvidamos o que directamente negamos: no todxs lxs estudiantes y docentes tienen conexión a internet, computadoras y/o celulares con saldo; no todxs lxs estudiantes y docentes cuentan en sus hogares con espacios y tiempos acordes para el trabajo; no todxs tenemos las mismas necesidades y urgencias, ni contamos con los recursos materiales y económicos para afrontar la crisis; no todxs tenemos suficiente fortaleza para afrontar la situación, y mucho menos para acompañar a otrxs. Y, todo esto, en un trasfondo de injusticias históricas mucho más grave que persevera, cuando no se profundiza: siguen los abusos, las violaciones y los femicidios; maltratos y carencias de todo tipo en el seno familiar; se contabilizan más infecciones y muertes en las villas que en los *countries*; las regiones más alejadas y/o empobrecidas del territorio siguen siendo las más postergadas, ahora principalmente en materia de salud; lxs trabajadorxs informales alcanzan una precarización inaudita; lxs adultxs mayores, más dependientes que nunca, siguen encabezando los índices de riesgo de enfermedad y mortalidad; las personas en situación de calle... ¿alguien sabe algo?

Así visto, el panorama se torna más complejo y sombrío, y la palabra crisis –pronunciada con su mayor crudeza– logra nombrar algo de esto. Además, según los testimonios que llegan de otros países, también sabemos que todo puede ser peor. Entonces, las preguntas por el sentido de lo que hacemos y decimos en nombre de la educación, se hacen inminentes: ¿vale la pena seguir dando clases cuando todo parece derrumbarse?, ¿qué es una institución educativa en tiempos de aislamiento?, ¿qué nuevos contornos adquiere la tarea de enseñar?, ¿qué puede un cuerpo docente en este contexto?, ¿qué esperamos de lxs estudiantes y que esperan ellxs de nosotrxs?, ¿cómo afecta todo esto a las materias, los contenidos y las teorías que solemos abordar?, ¿educar, para qué?

Si, en el afán de continuar enseñando no se sabe qué, pasamos por alto todo esto (el estado de la situación y los interrogantes que nos arroja), nuestras prácticas se convierten en un *como sí*, en decires y acciones despojados de sentido, una actuación teatral sin gracia alguna. Si negamos lo que está sucediendo, lo que queda es simulacro y pantomima, cuando no irresponsabilidad y cinismo.

De todos modos, dudo mucho que haya personas entregadas a la ceguera total, y lo que vemos más bien, es que cada cual hace lo que puede con lo que tiene a mano o con lo que logra inventar. Y, seguramente, las preguntas por los sentidos no tardarán en habitar los cuerpos, como piedra en el zapato.

El asunto es que la porfía tiene otra lectura posible, una un poco más amigable, e incluso justa: si paramos del todo, es decir, si abandonamos las aulas virtuales, desamarramos los vínculos con lxs estudiantes y suspendemos la enseñanza hasta nuevo aviso, ¿no estaríamos negando en acto que hay un tiempo por venir, un tiempo más o menos próximo cuyos contornos se irán dibujando a partir de lo que hagamos en el presente?, ¿no estaríamos negando también la potencia misteriosa del pensar-decir-hacer cosas juntxs, y que toda situación cobija mil y un posibles?, ¿no sería esto abandonarnos al fatalismo (ese que tanto mal le ha hecho a nuestra América), como si hubiera un dios que escribe nuestro cruel destino?

Si bien el escenario actual muchas veces se nos figura como una distopía de película hollywoodense (Žižek, 19 de abril de 2020), quedar abroqueladxs a esta idea anula la acción en presente y la imaginación-creación de otros mundos posibles.

En este sentido, la obstinación, la insistencia y la persistencia que demuestran en acto lxs docentes en estos tiempos, se revisten de un ropaje ético y político, y devienen una inoculación de esperanza, un gesto noble que exclama “¡hay un futuro!”, una invitación al movimiento y –¿por qué no?– la danza, a superar el estado de estupor y parálisis. Ahora, lo que nos llega son los ecos de Freire (2008a; 2008b), quien coloca a la esperanza en un lugar clave de su pedagogía. Para él, la esperanza trasciende la terquedad y la actitud de espera, porque la concibe como una “necesidad ontológica”, un “imperativo existencial e histórico” (Freire, 2008a, p. 24). Asimismo, para que la esperanza tenga efectos concretos sobre la realidad y adquiera calidad ética, debe anclarse necesariamente en la práctica y contar con una cuota de alegría (Freire, 2008b). Lo opuesto será la desesperanza y la desesperación, que inmovilizan y nos conducen al fatalismo. Compartimos a continuación una cita, que vale la pena en toda su extensión:

Huellas, contextos y saberes educativos:
otras maneras de ser, hacer y pensar

En las situaciones límite, más allá de las cuales se encuentra lo “inédito viable”, a veces perceptible, a veces no, se encuentran razones de ser para ambas posiciones: la esperanzada y la desesperanzada. Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida (Freire, 2008a, p. 26).

Las dos posiciones tienen sus razones de ser, pero una nos impulsa a caminar –aun errando el camino–, y la otra nos inmoviliza. Cabe decir también que, no se trata de posiciones fijas, sino que se puede fluctuar entre una y otra. Y, si los docentes logramos hallar guiños de esperanza entre tanta niebla y tiniebla, estaremos en un lugar propicio y oportuno para convidar dichos hallazgos a estudiantes y colegas, ponerlos sobre la mesa y ver qué sucede.

Volviendo a la metáfora cinematográfica, cerramos este apartado retomando las palabras de Žižek que, parado en el presente y desde una posición disciplinar y teórica muy diferente a Freire, nos invita a pensar algo similar. Refiriéndose a un nuevo orden por venir, dice:

Esta realidad no seguirá ninguno de los guiones cinematográficos ya imaginados, pero necesitamos desesperadamente escribir otros nuevos, nuevas historias que nos proporcionen a todos nosotros una especie de cartografía cognitiva, una razón realista y al mismo tiempo no catastrofista de hacia dónde deberíamos ir. Necesitamos un horizonte de esperanza, necesitamos un nuevo Hollywood pospandemia (Žižek, 19 de abril de 2020, párr. 12).

Quitemos Hollywood, y hagamos nuestro propio film en clave local.

Entre las promesas de la virtualidad y la nostalgia de la presencialidad

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) vienen, hace tiempo, ganando terreno en los espacios escolares -con más o menos éxito, con más o menos resistencias-; sin embargo, ahora parecen ser la única vía para sostener vínculos laborales y educativos. De repente,

un virus logró hacer realidad lo que muchxs anhelaban (en pos de la educación, la ciudadanía, el progreso o los intereses económicos): una aceleración de la digitalización del mundo –siguiendo las palabras de Carrión (9 de mayo de 2020).

El hecho de acudir a la mediación tecnológica para hacer (casi) todo desde casa, era ya una tendencia que la mayoría seguía: desde pedir comida, hasta realizar cursos en línea, pasando por el cine en casa y los sistemas de vigilancia con cámaras. Hoy, en cambio, es lo que hay, el último recurso para que la propagación del virus no aumente y logremos continuar con ciertas actividades. Se da, de este modo, un repentino pasaje de lo alternativo a lo único; de la opción por hacer uso de determinados recursos y herramientas tecnológicas para favorecer, enriquecer o diversificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a su austera necesidad. Un pasaje que, a modo de atajo, saltea el deseo y nos lleva directo a una exigencia: la de ser medianamente creativxs o habilidosxs para adecuar nuestras prácticas a las formas que modulan dichas tecnologías, y poder sostener así algo de lo educativo. Ante esto, muchxs nos vimos subyugados a un aprendizaje forzoso en materia de TIC y contenidos audiovisuales. Y, aún quienes ya teníamos una cierta familiaridad con algunas herramientas y recursos digitales, tuvimos que aprender e incorporar otras.

De esta manera, se instaló el teletrabajo, y con él, la sobrecarga de tareas, la metamorfosis de los espacios y la distorsión del tiempo. Se multiplicaron las aulas virtuales y espacios afines, al punto de saturarse de conexiones y sucumbir al colapso en numerosas ocasiones. Internet, ese abstracto rizoma de infinitas e infatigables conexiones, devino deidad bonachona que todo lo tiene, lo vehiculiza y lo puede. Lo que nos lleva a pensar que el verdadero acabose será cuando éste detone. El apagón digital como un nuevo apocalipsis, una distopía de la desconexión.

Avanzadas las semanas, fuimos advirtiendo también las sucesivas desconexiones en singular: estudiantes que no pudieron (y también algunxs que directamente no quisieron) seguir sus cursadas bajo las nuevas condiciones. En efecto, esta desconexión se percibió en la matrícula de estudiantes en diversas carreras universitarias y en las numerosísimas ausencias que se constatan en las aulas virtuales.

Bien sabemos que, con la emergencia y proliferación de nuevas tecnologías y recursos digitales, se generan también cambios en las prácticas y las relaciones humanas; y viceversa, cuando emergen nuevas necesidades, prácticas y modos de relación, lxs creadorxs de tecnologías, plataformas y apps ven su oportunidad para instalar productos que den respuesta a las nuevas demandas. Una dialéctica que en estos meses ha sufrido una fecunda aceleración. Con el aislamiento social, no sólo aumentó la cantidad de usuarixs de programas, aplicaciones y plataformas que ya funcionaban, sino que también se actualizaron, se readecuaron y se crearon nuevos software de acuerdo a las exigencias de este tiempo. Uno de los rasgos estéticos propios de este tiempo es, por ejemplo, la imagen de las videollamadas en nuestra pantalla: “La imagen de esa cuadrícula de rostros en lugares distintos resume lo que somos en estos momentos: una sucesión de celdas con ventanas de píxeles que comunican con otras celdas. Una colmena infinita y virtual” (Carrión, 9 de mayo de 2020, párr. 3). Claro está que antes de la pandemia ya existían y se usaban estas aplicaciones, y por eso este tipo de imagen no nos resulta del todo ajena; lo novedoso es su exponencial profusión en diversos medios y redes sociales, y también lo metafórica que resulta para ilustrar los vínculos interpersonales y los vínculos con las tecnologías en estos momentos.

Ahora bien, ante la profusión de TIC y las prácticas que con ellas emergen, surge una pregunta que vibra e inquieta: ¿llegaron para quedarse?, o, en otras palabras, ¿se mantendrán estas prácticas y esta relación con las tecnologías en un tiempo pospandemia? Si bien ya se hacen oír voces que buscan dar respuesta a este interrogante, realmente no lo sabemos, y poco interesan las conjeturas y premoniciones que suponen un discutir mecánico de los sucesos en el tiempo, un futuro predestinado. Es que quizá debemos hacernos otro tipo de preguntas, que nos implique más, como actorxs sociales y sujetxs de deseo: ¿qué aprendizajes nos dejan?, ¿qué queremos hacer con ellas y con lo aprehendido, cuando todo esto pase, cuando dejen de ser imprescindibles para nuestra labor?, ¿qué resultó enriquecedor para nuestras prácticas de enseñanza, y qué no?, ¿vemos ahora algo del orden de lo insustituible en los encuentros presenciales, algo que ninguna app o plataforma podrá colmar, y que procura-

remos restituir y reivindicar cuando esto pase?, ¿acaso no extrañamos algo de la relación cara-a-cara?

Sin dudas, la virtualidad nos está mostrando que hay otras formas de estar juntxs, que las pantallas pueden ser ventanas para encontrarnos, que la transmisión y la comunicación pueden hallar otros cursos y que la tarea de enseñar puede asumir otras formas. Otro asunto es si nos gustan o no, si las preferimos o no, si nos potencian o no. Por otra parte, su lado oscuro es también palpable: desde la irritación de los ojos por las largas horas de exposición a la pantalla, hasta la desconexión de muchxs estudiantes, pasando por la sobrecarga de trabajo, las numerosas interrupciones y enlentecimientos a causa de una precaria conexión a internet, entre otros pormenores que ya mencionamos. Lo que se instala es una disyuntiva entre las promesas de la virtualidad y la potencia de presencialidad cara-a-cara (que hoy recordamos con nostalgia): qué puede y qué no puede una y otra, qué queremos y qué no de una y otra. Esther Díaz (24 de abril de 2020), se refiere a este tema de forma más certera, haciendo énfasis en la desigualdad de género:

La tecnología (cuando se dispone de ella) es vigorosa para no perder contacto, pero no reemplaza a la materialidad y, paradójicamente, provoca más demanda docente. Ni hablar de la mujer docente que, además, es madre de escolares. Un virus misterioso le perforó la vida (párr. 3).

Quizá esta situación nos permita revalorizar la insondable riqueza del estar juntxs, con estudiantes y colegas, en tiempo presente y de manera presencial (material), con la posibilidad de leer la lengua de los rostros y los cuerpos. La expresividad y los modos de afectación de los cuerpos son un componente clave del vínculo pedagógico, y la mediatización de la pantalla opera distanciando, fragmentando, recortando, pixelando, o directamente anulando cuerpos y rostros. Entonces, ¿qué clase de vínculo es el que se da en estas nuevas condiciones?, ¿qué afectaciones logran perforar la pantalla?, ¿hay verdaderamente un vínculo allí?

Conclusiones

Si hay algo que se nos presenta con claridad en este tiempo de pandemia, aislamiento y distanciamiento social, es que el sacudón es fuerte y desacomoda muchos hábitos, prácticas y certezas que nos sostenían y marcaban un rumbo. Un sacudón que no da la opción de volver a un estado anterior. Pero, lo que vivimos hoy como crisis, es quizá, un punto de inflexión para abrir nuevos caminos, muy distintos a los que solíamos transitar con paso firme.

En el campo de la pedagogía, son profundas las transformaciones en curso. Las condiciones para el sostenimiento de las clases a causa del aislamiento social, y la calamidad que implica la pandemia para la vida humana en general, ubica a lxs docentes en lugares particularmente incómodos, como hemos desarrollado aquí. Lo que cabe resaltar en este último apartado es que las repercusiones en el oficio de enseñar atañen tanto a la forma como al contenido. El uso forzoso de TIC y diversos recursos digitales ya están produciendo efectos palpables en las formas de enseñar y de aprender, y demandarán una detenida revisión de aquellos saberes y teorías que creíamos férreos, valioso y dignos de transmitir a las nuevas generaciones. Es que lo que está en juego es el mundo, lo común –siguiendo a Arendt–, los mismísimos cimientos de nuestras vidas –siguiendo a Žižek–, y ante ello, nadie está preparadx, nadie dispone de un saber-hacer ni medios de orientación muy fiables. Muchas cosas tendrán que ser repensadas, y probablemente el pensamiento mismo tome insospechados rumbos y formas para producir sentidos a la altura de las exigencias.

Pero, como nos alerta Meirieu (18 de abril de 2020, párr. 16): “(...) sólo habrá un «mundo después», diferente del anterior, si la escuela toma su parte en su construcción”. En este sentido, quienes componemos las comunidades educativas tendremos que retomar las preguntas por los sentidos. Las álgidas discusiones sobre qué enseñar, cómo enseñar, en qué tiempos y espacios, e incluso a quiénes, porque las próximas generaciones llegarán con la novedad más radical de todos los tiempos. Lo que se viene en la práctica, es la ardua tarea de producir situaciones educativas sobre los vestigios del viejo mundo, a partir de los saberes, sentidos y valores que sobrevivan a la debacle –esos que supimos resguardamos cálidamente en-

tre los brazos-, los aprendizajes que fuimos cosechando en el camino, y también la sorpresa, esa que nos hace tomar caminos imprevistos.

Lxs docentes, de todos los niveles, seguiremos enseñando porque algo sabemos de esperanza, como nos lo recuerda Freire (2008a), y porque algo sabemos de amor, como nos lo recuerda Arendt (1996). El amor arendtiano, que es a la vez responsabilidad y cuidado, es doble y tensiona nuestro quehacer desde el principio de los tiempos: amar el pasado y el futuro, amar el viejo mundo y el mundo porvenir. Para cerrar, traemos las palabras de Link (8 de mayo de 2020, párr. 14), “Seguimos adelante porque amamos la clase. Pero la queremos viva”.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Madrid: Península.
- Bárcena (4 de junio de 2020). ¿Qué significa dar una clase? Sobre profesores y estudiantes. *El cuarto poder*. <https://www.cuartopoder.es/ideas/2020/06/04/que-significa-dar-una-clase-sobre-profesores-y-estudiantes/>
- Carrión, J. (9 de mayo de 2020). La estética de la pandemia. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2020/05/09/espanol/opinion/zoom-coronavirus.html>
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- De la Aldea, E. (2004). *La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud*. <http://lobosuelto.com/>
- De Pascuale, R. (2015). El oficio docente hoy y la obstinación por enseñar. *Novedades Educativas*, (28), 50-53.
- Díaz, E. (24 de abril de 2020). Dolor docente. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/261424-dolor-docente>

- Freire, P. (2008a). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008b). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Noveduc/Candaya.
- Link, D. (8 de mayo de 2020). Clase muerta. Perfil. <https://www.perfil.com/noticias/columnistas/clase-muerta.phtml>
- Meirieu, P. (18 de abril de 2020). «La escuela después» ... ¿con la pedagogía de antes? <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Žižek, S. (19 de abril de 2020). ¿En qué clase de película real estamos viendo ahora mismo? *El confidencial*. https://blogs.elconfidencial.com/cultura/tribuna/2020-04-19/coronavirus-pandemia-slaoj-zizek_2553932/
- Žižek, S. (2020). *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*. Barcelona: Anagrama.

5 ¿CÓMO DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN MEDIA A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA? UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE LA ONTOLOGÍA DEL LENGUAJE

How to develop critical thinking and citizen participation in secondary education through the teaching of philosophy? A methodological proposal from the ontology of language

Alexander Oliveros Tapias

Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Educación. Cali, Colombia

✉ alexander.oliveros01@usc.edu.co

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

Me gusta ser persona porque, aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales, políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan.

Paulo Freire

Cita este capítulo / Cite this chapter:

Oliveros, A. (2022). ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico y la participación ciudadana en la educación media a partir de la enseñanza de la filosofía? Una propuesta metodológica desde la ontología del lenguaje. En: Zamudio Tobar, G. y Portilla Portilla, M. (eds. científicas). *Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar*. (pp. 115-138). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Resumen. La escuela pública de nuestro país, afectada por los históricos flagelos de la violencia, el miedo y la marginación, demanda la formación de estudiantes con un pensamiento crítico y una participación ciudadana que les permita, respectivamente, comprender y transformar la realidad. En ese propósito, la enseñanza de la filosofía contribuye a que los jóvenes de la educación media adquieran la autonomía suficiente para darle determinación a sus vidas en las dimensiones de lo personal y lo colectivo. En este camino pedagógico, la ontología del lenguaje, aquella teoría que precisa al hombre como un ser lingüístico, sirve para que los adolescentes encuentren mejores alternativas de realización en medio de sus contextos. Si bien estamos frente a una tarea compleja, no deja de ser urgente transitar hacia semejante desafío.

Palabras clave: pensamiento crítico, participación ciudadana, enseñanza de la filosofía, ontología del lenguaje.

Abstract. The public school of our country, affected by the historical scourges of violence, fear and marginalization, demands the training of students with critical thinking and citizen participation that allows them, respectively, to understand and transform reality. For this purpose, the teaching of philosophy contributes to the young people of secondary education acquire sufficient autonomy to give determination to their lives in the dimensions of the personal and the collective. In this pedagogical path, the ontology of language, that theory that specifies man as a linguistic being, helps adolescents find better alternatives for realization in their contexts. Although we are facing a complex task, it is still urgent to move towards such a challenge.

Keywords: critical thinking, citizen participation, philosophy teaching, language ontology.

Introducción

A manera de aproximación argumentativa, el presente texto se constituye en una entusiasta reflexión que me vincula y compromete como docente del sector público, dedicado a la enseñanza de la filosofía en la

educación media. Desde este lugar privilegiado, que me convierte simultáneamente en actor y espectador de la realidad, me he formulado esta inquietante pregunta desde un tiempo reciente: ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico y la participación ciudadana en la educación media a partir de la enseñanza de la filosofía, sobre la base de una ontología del lenguaje? A la luz de este interrogante, la reflexión se construirá a partir de unos momentos específicos. Primero, se realizará una definición del pensamiento crítico, tomando como referente al pedagogo latinoamericano Paulo Freire. Segundo, se hará una conceptualización sobre la participación ciudadana, a partir de algunas consideraciones normativas que se encuentran expresadas en la Carta Magna y la política educativa de nuestro país. Tercero, sobre una breve dilucidación del contexto social, se demostrará la necesidad de promover un pensamiento crítico y una participación ciudadana en Colombia a nivel escolar. Cuarto, se indicará cómo la enseñanza de la filosofía podría articular y asumir esta urgencia educativa dentro de la formación media. Quinto, se tomará la *Ontología del lenguaje* propuesta por Rafael Echevarría como un modelo teórico de carácter pertinente para fomentar el pensamiento crítico y la participación ciudadana al interior del aula, sobre la contemplación de las tres tesis que estructuran esta corriente lingüística. Finalmente, a manera de conclusión, se esbozarán las ideas más destacadas y los desafíos más apremiantes que deja esta humanística reflexión.

Definición del pensamiento crítico

El pensamiento crítico, desde una mirada abierta, se puede definir a partir de múltiples escuelas y disciplinas que tienen evidentes convergencias y estimadas concepciones. Empero, situándonos en el contexto latinoamericano por preferencia metodológica, resulta preciso desarrollar este concepto bajo el enfoque de Paulo Freire, quien afirma: “El educador democrático no puede negarse en el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión” (Freire, 2004, p. 13). Sobre esta consideración, el pedagogo brasileño delinea el pensamiento crítico como un punto cardinal en su visión de la educación, enmarcándolo desde dos cualidades, a saber, la curiosidad y la insumisión. Tratemos de evaluar, en seguida, cada aspecto por sepa-

rado. Primero, el pensamiento crítico como curiosidad; sería esa disposición que le permite al estudiante enfrentarse a la comprensión de un mundo infinito en manifestaciones y seres, en un proceso gradual que involucra habilidades como la intuición, la experimentación, la investigación y el discernimiento. Segundo, el pensamiento crítico como insubmisión, sería esa capacidad que le posibilita a un joven, tras un proceso de formación nacido en la escuela y pensado para la vida, rebelarse con criterio y determinación frente a esas fuerzas que intentan reducir y menoscabar las infinitas posibilidades de su existencia. Este acercamiento preliminar, deja entrever el pensamiento crítico como un dominio que tiene orígenes teóricos pero que alcanza repercusiones prácticas.

Ahora bien, la postura freireana advierte que el pensamiento crítico, como cualquier otro conocimiento, no se transfiere, sino que se produce y se construye cuando el estudiante es formado al interior de espacios de indagación y diálogo (Freire, 2004, p. 22). En esta travesía continua, un síntoma fundamental del pensamiento crítico debe llevar al educando a reconocerse como un ser inacabado dentro de su experiencia vital (Freire, 2004, p. 24). Semejante apreciación antropológica es decisiva para entender el lugar del hombre dentro de la naturaleza, porque nos conduce a admitir que los seres humanos, a diferencia de los otros animales, no se encuentran totalmente determinados por las fuerzas biológicas. El hombre, por esencia, es un ser social que se debe realizar con otros miembros a partir de la familia, la religión, la moral, la economía y el gobierno, siendo estas las instituciones colectivas más importantes a lo largo de la historia. En esta construcción, por supuesto, los desenlaces más inciertos y los proyectos más inéditos pueden ocurrir, porque el individuo no llega al mundo con un destino predeterminado, al contrario, se ve obligado a inventarse a partir de decisiones conscientes y acciones consistentes que le proporcionan valor y sentido a su existencia. En ese orden de ideas, el pensamiento crítico le debe despertar a los estudiantes la responsabilidad de trazar un camino y la libertad de definir un propósito en su horizonte vital, reconociéndose como un ser inconcluso que requiere aventurarse hacia elevadas realidades e irrenunciables dignidades.

El respeto a la autonomía y la dignidad de las personas también es una apuesta sólida del pensamiento crítico. En esta vía, Freire señala: “Tam-

bién el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar críticamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano, negando radicalmente la democracia” (Freire, 2004, p. 17). Con base en una perspectiva filosófica, este planteamiento adquiere una poderosa persuasión si se reconoce que los educadores están llamados a incentivar en los estudiantes el arte político de vivir comunitariamente. La escuela, en esa proporción, se convierte en el escenario idóneo para aprender y exteriorizar el concepto de la coexistencia, al permitir que los niños y los jóvenes asuman que aquel que parece distinto en su cotidianidad, es un humano que merece ser valorado y defendido en nombre de la singularidad que lo define y lo exalta. Por consiguiente, los comportamientos de segregación deben desmantelarse en el propósito de reconstruir los lazos de solidaridad y las redes de cooperación de las personas, dado que no existe ninguna justificación razonable para que una colectividad se proclame superior a otro grupo en el ánimo de generar relaciones de autoritarismo. Pensar críticamente es, ante todo, una tarea ética, exige al individuo observar la multiplicidad como una oportunidad de disfrutar el infinito y hermoso paisaje humano que tiene a su disposición.

La pedagogía de Freire le agrega una característica valiosísima al pensamiento crítico, aquella que concede licencia a las ensoñaciones que rebasan las tragedias. Al respecto dirá el pedagogo: “La esperanza es un condimento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría historia, sino puro determinismo” (Freire, 2004, pp. 33-34). En efecto, la esperanza es esa fuerza que permite a los visionarios abandonar el pesimismo y adoptar el optimismo como bandera de vida. A pesar de que la sucesión temporal siempre haya traído sucesos trágicos y desenlaces reprochables en el presente, eso no indica que los acontecimientos tengan que ocurrir de la misma manera. Quien proyecta en su mente una mejorada realidad, sin duda alguna está siendo capaz de cuestionar y proponer, utilizando el ahora como un privilegiado lugar para conjugar nuevas ideas y denodados esfuerzos, en procura de alcanzar un promisorio devenir. La esperanza, vista así, se comporta como una portentosa mezcla entre la rebeldía que enfrenta lo que fue ayer y la revolución que anuncia lo que será mañana, siendo ese punto intermedio entre una nos-

talga que se extingue y una ilusión que se enarbola. Bajo esta perspectiva, vale la pena recordar unas palabras del autor brasileño: “Una de las cuestiones trascendentales que tenemos que trabajar es la de convertir las posturas rebeldes en posturas revolucionarias que nos involucran en el proceso radical de transformación del mundo” (2004, p. 36).

“Defendernos de irracionalismos”, tal como lo advertirá Freire (2004, p. 16), es uno de los retos más prominentes del pensamiento crítico en nuestro presente. Situándonos en esta precaución intelectual, podríamos decir que la mente, revestida de discernimiento, debe ser capaz de elevarse sobre esas visiones totalizadoras y concepciones metafísicas que, tan peligrosamente, intentan reducir el universo humano sobre la superficie de verdades absolutas y enunciados incuestionables. En nombre de perniciosos irracionalismos encubiertos en banderas ideológicas, el ser humano, por tradición histórica, ha utilizado el discurso y el poder para los fines más egoístas, sometiendo a millones de inocencias a los destinos más crueles. Las guerras, las tiranías, las desigualdades, las segregaciones, las explotaciones y los exterminios, por simple demostración, se constituyen en fidedignas expresiones que desnudan una razón en desmesura, promovidas por élites que aniquilan la ética en su manera de relacionarse con el prójimo, declarándose portadoras de una auténtica visión para moldear y de un natural derecho para modificar el mundo a su complacencia. En la actualidad, por ejemplo, palabras tan arraigadas como progreso, libertad, globalización, bienestar, son apenas sofismas para encubrir la destrucción del reino natural y la aniquilación de la dignidad humana. En consonancia con lo anterior, el pensamiento crítico está comprometido, sin cansancio alguno, a desenmascarar y rectificar esos imaginarios que ambicionan minimizar la existencia en las migajas de la caridad o en las penurias de la servidumbre.

Conceptualización sobre la participación ciudadana

Para definir este concepto crucial en la reflexión que nos convoca, remitámonos al artículo 40 de la *Carta Política de 1991*: “Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder”. En este sentido, la participación ciudadana se concibe como la potestad

constitucional que tienen los colombianos para intervenir directamente en el poder del país, por medio de mecanismos que procuran la preservación del bien común en los ámbitos político, cultural, económico, administrativo, ambiental y social. La participación ciudadana se manifiesta en las acciones de elegir, aprobar, rechazar, demandar, revocar y vigilar, tan decisivas para orientar el rumbo de la nación. Este marco legal, para el contexto de la educación media, sirve de antesala para que los adolescentes de los grados décimo y once comprendan, por proximidad a la mayoría de edad, que muy pronto podrán incidir en la dinámica de su territorio, al momento de expresar sus posiciones y resolver sus problemas ante las instancias de los sufragios, los cabildos, los referendos, los plebiscitos, las consultas y las revocatorias, en el ordenamiento nacional, departamental y municipal⁷. Por supuesto, el joven que se prepara con vocación hacia la vida civil, también debe asumir que tiene la libertad de asociarse⁸ en partidos, movimientos y agrupaciones para expresar sus imaginarios y proyectos, lo que le imprime mayor fuerza y determinación a su relación con el entorno.

En coherente medida, la *Constitución Política de 1991* promulga en el artículo 41: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. De acuerdo a este marco normativo, la educación, siendo uno de los fines y servicios generales del Estado social de derecho, tiene como propósito instruir a

⁷ La Constitución Política de 1991, en el artículo 106, establece los siguientes mecanismos de participación ciudadana: “Son mecanismos de participación del pueblo en ejercicio de su soberanía: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato. La ley los reglamentará. El Estado contribuirá a la organización, promoción y capacitación de las asociaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común no gubernamentales, sin detrimento de su autonomía con el objeto de que constituyan mecanismos democráticos de representación en las diferentes instancias de participación, concertación, control y vigilancia de la gestión pública que se establezcan”.

⁸ Con respecto al libre derecho a asociarse, la Carta Magna de 1991 establece en el numeral 3 del artículo 40: “Constituir partidos, movimientos y agrupaciones políticas sin limitación alguna; formar parte de ellos libremente y difundir sus ideas y programas”.

los niños y adolescentes alrededor de los principios y valores que le dan fuerza a la Carta Magna, de manera que puedan interiorizar cuáles son, a grandes rasgos, aquellos derechos y deberes que tienen consagrados como ciudadanos. Ese educando, en proceso de orientación política, debe asumirse como un sujeto que pertenece a un territorio regulado por un ordenamiento jurídico, sustentado a partir de leyes y normas que tienen como designio irrenunciable preservar el interés general por encima del interés particular. Desde esta correcta instrucción, las nuevas generaciones adquirirán las competencias suficientes para intervenir en el fortalecimiento de la democracia, entendida como el sistema de gobierno que edifica su soberanía a través de la voluntad popular. En esa marcha constatarán que la paz, la libertad, la justicia, la solidaridad, la dignidad, el civismo, la equidad y la convivencia, son las rutas excelsas para construir una mejor nación.

En el dominio de la política educativa, los *Lineamientos básicos de competencias ciudadanas* sostienen que las generaciones futuras de Colombia tienen el derecho a vivir en una sociedad sustentada en la paz, la justicia y la democracia, lo que podría tornarse realidad a partir de cinco metas pedagógicas que resumiremos a continuación (2006, p. 155). Primero, el *desarrollo de conocimientos ciudadanos*, a partir de contenidos enriquecedores y significativos que susciten una relación y una reflexión con situaciones cotidianas, de modo que trascienden el plano teórico. Segundo, el *desarrollo de competencias comunicativas*, entendidas como aquellas disposiciones que adoptan el diálogo como el instrumento razonable para expresar ideas, establecer acuerdos y resolver conflictos. Tercero, el *desarrollo de competencias cognitivas*, necesarias para deducir los móviles de las acciones y las consecuencias de las decisiones que toman los sujetos al interior de los grupos humanos. Cuarto, *las competencias emocionales*, importantes para que el individuo logre la regulación de sí a través de la conciencia y la comprensión de otros por medio de la empatía, lo que genera respuestas más constructivas en situaciones de tensión. Quinto, *las competencias integradoras*, resultantes de la articulación dada entre las anteriores habilidades y saberes.

Una vez confluyen los anteriores propósitos en el proceso de educación, el estudiante alcanzaría, según la política ministerial, tres cumbres de

formación ciudadana (MEN, 2006, p. 159). Veámoslas de manera abreviada. En primer lugar, *aportar a la construcción de la convivencia y la paz*, toda vez que el estudiante comprendería, bajo la óptica de la sensatez, que los conflictos humanos jamás desaparecerán por completo, emergerán una y otra vez en el horizonte de la vida en común. Pero estas recurrentes disparidades podrían tramitarse mediante prácticas constructivas que supriman categóricamente aquellas conductas violentas que históricamente han lastimado al país. En segundo término, *promover la participación y responsabilidad democrática*, en cuanto los educandos aceptarían que la construcción de normas y el establecimiento de acuerdos se convierten en hechos ineludibles en el propósito de establecer un orden social donde prevalezca el interés colectivo, a nivel de familia, escuela, barrio, comunidad y país. En tercera instancia, *promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*, en virtud de que los jóvenes superarían aquellos estereotipos y prejuicios que discriminan por tradición a las minorías, asumiendo que Colombia funda su riqueza humana sobre la plataforma de un país pluriétnico y multicultural, donde las más distintas expresiones y las más diversas cosmovisiones puede concurrir y coexistir sobre el respeto y la defensa de los derechos humanos.

Por último, la política educativa expresada en los Lineamientos adquiere suficiente pertinencia cuando señala: “La formación en ciudadanía se construye en las relaciones humanas. Todas las situaciones de la vida cotidiana son una oportunidad para formar en competencias ciudadanas. Por ello, la formación en ciudadanía no es propia ni exclusiva de una sola área académica” (MEN, 2006, p. 163). Efectivamente, la educación ciudadana, en el seno de la vida escolar, es un compromiso que deben asumir todos los profesores, sin importar cuál sea su campo de formación o asignatura de enseñanza, porque la escuela es, por antonomasia, el lugar de preparación para vivir en sociedad. Podríamos verificar este hecho a partir de una serie de circunstancias cotidianas. Desde la educación artística, una exposición de pinturas debe ser la oportunidad perfecta para contemplar expresiones y sentimientos distintos sobre la vida. Desde la educación física, una competencia deportiva debe ser el escenario ideal para la recreación y la lúdica bajo la consigna de saber cuidar el cuerpo propio y la integridad ajena. Desde la educación literaria, la lectura de

narrativas personales debe ser la atmósfera oportuna para escucharnos y reconocernos como sujetos con historias particulares. Desde la educación científica, el trabajo en un laboratorio debe ser la excusa favorable para fortalecer la solidaridad, la responsabilidad y la cooperación. Por lo tanto, la escuela se traduce como el espacio donde se forman los próximos ciudadanos que tendrán la capacidad de gestar transformaciones y mejoramientos de la sociedad, a partir de principios y valores que tienen como brújula el enaltecimiento de la dignidad humana.

¿Por qué Colombia requiere con urgencia el desarrollo de un pensamiento crítico y una participación ciudadana en la vida escolar?

Situados en esta significativa cuestión podríamos retomar unas acertadas palabras del ensayista colombiano William Ospina:

Y lo cierto es que Colombia ha pospuesto demasiado tiempo la reflexión sobre su destino, la definición de su proyecto nacional, la decisión sobre el lugar que quiere ocupar en el ámbito mundial; ha pospuesto demasiado tiempo las reformas que reclamaron, uno tras otro, desde los tiempos de la Independencia, los más destacados hijos de la nación. Casi todos ellos fueron sacrificados por la mezquindad y por la codicia, y hoy es larga y melancólica la lista de lúcidos y clarividentes colombianos que soñaron un país grande y justo, un país afirmado en su territorio, respetuoso de su diversidad, comprometido con un proyecto verdaderamente democrático, capaz de ser digno de su riqueza y de su singularidad, y que pagaron con su vida, con su soledad o con su exilio el haber sido fieles a esos sueños. (...) Pero ello no es nuevo. Si algo caracterizó a nuestra sociedad desde los tiempos de la Independencia, es que sistemáticamente se frustró aquí la posibilidad de romper con los viejos esquemas coloniales. Colombia siguió postrada en la veneración de modelos culturales ilustres, siguió sintiéndose una provincia marginal de la historia, siguió discriminando a sus indios y a sus negros, avergonzándose de su complejidad racial, de su geografía, de su naturaleza. Esto no fue una mera distracción, fue fruto del bloqueo de quienes nunca estuvieron interesados en que esa labor se realizara (1997, pp. 5-6).

Un fragmento muy dicente para comprender una realidad muy intrincada. Colombia desde hace doscientos años ha faltado a un compromiso trascendental para emanciparse como colonia, reconocerse como

independiente y consolidarse como república. La lastimada patria ha pospuesto la definición de un proyecto nacional, ese que, llamado a pensarse en el horizonte de la actualidad, rompería las cadenas de un pasado atroz y levantaría las alas a un futuro prominente. De ahí la extraña sensación de un tiempo detenido, lleno de melancolías, repleto de frustraciones, mientras que otros virreinos se precipitaron a destinos más hermosos para vivir y relatar al mundo. El país, poco a poco, se fue quedando rezagado en esa tarea, porque el egoísmo de pocos fue acentuando la miseria de muchos, quizá, cuando esa privilegiada minoría, de rostro empalidecido por su europea ascendencia, descubrió que tan solo bastaba alzar la mirada para descubrir las riquezas que tenían para saquear y los tesoros que había por esconder. Bajo este grisáceo clima, hoy la nación camina malherida, arrastrando la lastrada cadena que ha retardado la promesa democrática de colocar la voluntad general por encima del interés mezquino, olvidándose de las sabias lecciones de los revolucionarios franceses, cuando en 1789 se tomaron La Bastilla para anunciarle al monarca que un régimen de libertad, igualdad y fraternidad marchaba a un ritmo irreversible.

El aplazado panorama del proyecto nacional nos permite manifestar cinco caracterizaciones sobre Colombia. En el plano histórico, el país, lejos de haber alcanzado la anhelada libertad que se proclamaba tras el Grito de independencia en 1810 y la Batalla de Boyacá en 1819, parece haberse quedado inamovible en el tiempo, con la obstinada resurrección de un pasado colonial que salvaguarda a las élites y sacrifica a las mayorías. En la dimensión política, los dirigentes estatales, en un porcentaje considerable, han olvidado la misión constitucional que los exhorta a defender el interés general, al utilizar erróneamente el poder como la trayectoria más corta para consumir el bienestar individual, a costa de las depredaciones ambientales y las degradaciones humanas. En la superficie social, la ignorancia creciente y la insensibilidad naturalizada, ha llevado a algunos sectores a adoptar caminos destructivos al momento de resolver los conflictos y superar las diferencias, bajo el desarraigo del diálogo y la concertación como arquetipos deseables de la vida en común. En el ámbito económico, la desigualdad de clases es progresiva y abismal, por cuanto las libertades y los privilegios se concentran en reducidas élites

que, por acción planificada y omisión descarada, condenan a millones de habitantes a existencias miserables y muertes prematuras, suscitando también la miopía de aquellos sobrevivientes que no alcanzan a visualizar encumbrados destinos. En el plano cultural, los antivalores absorben los imaginarios de las nuevas generaciones, quienes ven el esfuerzo, la formación y la ética como devaluadas prendas de trueque que se pueden cambiar de buenas a primeras por el facilismo, la malevolencia y la corrupción, en procura de alcanzar los extravíos personales, sin cuantificar los costos, sin medir las consecuencias, sin aliviar las heridas.

El anterior diagnóstico podría situarnos en el horizonte de una consideración muy importante, aquella que nos permite inferir la violencia, el miedo y la marginación como los tres grandes problemas que enfrenta Colombia desde su fundación como territorio. La *violencia*, como práctica degradante, ha estado presente desde los orígenes de la Patria, a manos de partidos políticos que jamás lograron establecer un consenso pacífico sobre la manera de dirigir el rumbo del país. Con el transcurrir del tiempo, el uso de la fuerza trascendió las banderas rojas y los discursos azules, adquirió las formas más diversas y escalonadas, bajo las máscaras de la guerrilla, el narcotráfico, el paramilitarismo, la criminalidad, la delincuencia, sin olvidar también, el aparato estatal al servicio de los intereses más oscuros. El *miedo*, como angustiante sentimiento, se ha apoderado de la población, generación tras generación, alimentado, sin duda alguna, por las narrativas escuchadas y los hechos observados alrededor de aquellos personajes que, al luchar por la reconstrucción nacional, padecieron los infortunios de la desaparición, el silenciamiento, el exilio o la muerte. Esta sensación de amenaza embarga a la ciudadanía, en cada calle, en cada pueblo, en cada región, haciendo de la vida un péndulo que oscila entre lo valioso y lo fugaz. La *marginación*, como imperativo divisorio, ha establecido una colosal grieta entre los privilegiados y los vulnerables, recordando que las leyes, aunque suenan hermosísimas en las Constituciones, generalmente se encuentran hechas a la conveniencia de los grupos que detentan el poder. Por fuera de estas disposiciones legales, se quedan millones de rostros que buscan entre escombros y migajas algún rastro de dignidad.

Ahora bien, sobre el despliegue de esta reflexión aparece una pregunta insoslayable: ¿La escuela cómo encarna estas realidades nacionales?

Efectivamente, proporcionar una respuesta definitiva para englobar a todas las escuelas colombianas, constituye un error en lo metodológico y una falacia en lo argumentativo que desatiende la particularidad de cada lugar en el extenso territorio nacional. No obstante, moviéndonos en el terreno del sector público, al interior de las zonas deprimidas de las grandes urbes y los pequeños municipios, los magnos problemas de la Patria hacen presencia. Primero, la violencia pisa la escuela cuando abre sus puertas a esas familias que, frente al desplazamiento forzado y el conflicto armado, tienen huidas por relatar, desaparecidos por encontrar y muertos por llorar. El abandono de las tierras y el deterioro de las raíces son calamidades que arriban diariamente a las instituciones educativas, sin olvidar que en las afueras acechan sin descanso la criminalidad y la delincuencia bajo diversas expresiones. Segundo, el miedo embarga la escuela cuando los niños y jóvenes descubren que la vida y la dignidad de las personas se pisotean a diario, por las fuerzas clandestinas e incluso por los poderes legales. Los derechos humanos y las leyes constitucionales, tristemente, pasan a ser literatura de ficción, cuando se observan diariamente las noticias que atemorizan y las tragedias que desangran al país. Tercero, la marginación domina la escuela cuando esos seres humanos en proceso de formación, tarde o temprano, por susurros que llegan a los oídos, por imágenes que saturan a las retinas, comprenden que sus proyectos de vida se debilitan en la ventana de la incertidumbre. Ciertamente, las exiguas oportunidades y las crecientes desigualdades que configuran la cotidianidad nacional, obstaculizan la posibilidad de darle arquitectura y obra a un alentador porvenir.

A partir de este panorama, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana en la educación media adquiere un valor inaplazable. Pues bien, ambas facultades, definiéndose como habilidades intelectuales y disposiciones prácticas para comprender el mundo y transformar la realidad, se pueden ver involucradas de modo indisoluble en el proceso formativo de los grados décimo y once, incidiendo directamente sobre los tres grandes flagelos que ya se han delineado. En relación con la violencia, los adolescentes devaluarían las prácticas destructivas sobre las que históricamente se han desafiado las diferencias y exacerbado los conflictos, para realzar el diálogo y la empatía como los

mecanismos excelsos para reconocer y disfrutar los desacuerdos, viéndolos siempre como posibilidad de tejer solidaridades y aprendizajes. En alusión al miedo, los jóvenes lograrían la catarsis de las angustias y los pesimismos que los subyugan a nivel emocional, por medio de la transfiguración de las cicatrices del pasado en las esperanzas del presente, con la mente fijada en la ensoñación de una democracia sólida y una paz duradera que respeta a ultranza la dignidad. Con respecto a la marginación, los estudiantes vislumbrarían que las leyes y los derechos, lejos de quedarse como las letras muertas de unos documentos empolvados, requieren cobrar vitalidad mediante roles civiles y acciones decididas, tendientes a disminuir esa brecha de desigualdad que beneficia a pocos y vulnera a muchos, sin soltar por un solo instante la bandera que lucha por la defensa de los derechos humanos.

El papel de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana

El documento ministerial denominado *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*, proporciona claridad metodológica en esta instancia reflexiva:

En efecto, el porvenir de la sociedad colombiana plantea el reto de formar personas autónomas, cuya competencia crítica alcance un nivel de desarrollo que les permita evaluar la calidad de los argumentos y tomar las mejores decisiones. También exige la formación de ciudadanos dispuestos a explicar y resolver sus conflictos mediante la palabra y no por medio de la violencia, es decir, dotados de una competencia dialógica altamente desarrollada. Del mismo modo, el buen futuro del país implica el cultivo de sujetos innovadores, individuos que propongan alternativas para mejorar su propia vida y la de los demás, en un campo social apto para desarrollar la competencia creativa. En este sentido, estamos seguros de que las *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* que el lector tiene en sus manos contribuirán a promover el crecimiento y la consolidación de tales competencias (2010, pp. 10-11).

Vista así, la orientación pedagógica nos permite reconocer que el Ministerio de Educación Nacional, fundado en una visión optimista de la historia, dirige la enseñanza de la filosofía sobre una particular imagen del porvenir, al proyectar el futuro como un escenario protagonizado por

seres autónomos. ¿Cómo entender la autonomía en este sentido? Ella es la capacidad que tienen los sujetos para determinarse por sí mismos, sobre la máxima de que las ideas y las acciones guardan una responsabilidad directa con la colectividad humana, sin que existan conductas aisladas dentro de la sociedad. Así, por ejemplo, los diagnósticos de un buen médico repercuten sobre la recuperación de un paciente así como las políticas de un mal presidente inciden sobre el bienestar de un pueblo. Para promover la autonomía del sujeto que se educa, la filosofía, como asignatura insustituible en el plan de estudios, debe promover el pensamiento crítico y la participación ciudadana, de modo que los jóvenes puedan familiarizarse con el examen de argumentos y la toma de decisiones, alrededor de situaciones concretas que comprometen su intelecto y su determinación, sin perder de vista su relación con el entorno. Este documento oficial, anclado en la confianza de un mejor país, considera que la filosofía tiene un valor decisivo en la formación de personas dialógicas y creativas, capaces de tramitar los conflictos con el uso de la palabra que se rehúsa a la violencia y revertir las crisis con el despliegue de la innovación que se sobrepone a la apatía.

La política ministerial es bastante enfática al subrayar la formación de la autonomía como el eje central en el desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana al interior de la vida escolar. En esta proporción, la enseñanza de la filosofía, siendo consecuente con dicha orientación pedagógica, debe contextualizar a los estudiantes de los grados décimo y undécimo sobre el fundamento teórico de la autonomía en el marco de la reflexión contemporánea. Para cumplir ese propósito académico, habría que situarse en una sobresaliente figura, Immanuel Kant, quien en su célebre texto *¿Qué es la Ilustración?* del año 1784, exhorta al hombre a atreverse a pensar por sí mismo sin la dirección de un extraño, a través del abandono de la minoría de edad, aquella condición en la cual el sujeto es incapaz de servirse de su propio entendimiento por falta de decisión y valor (2000). De manera abanderada, el filósofo alemán, en su presente histórico, enarbola la Ilustración como la etapa decisiva para el ejercicio de la autonomía, confiando en que el individuo se irá levantando paulatinamente de esas tradiciones y autoritarismos que no le permiten valerse de su dominio racional. En esta doctrina se descubre, de forma portentosa, la impronta de un intelectual que habita en una épo-

ca de esperanza y optimismo, anunciando el camino de la humanidad hacia un reino de perfeccionamiento y progreso, en virtud de personas que piensan con un enfoque crítico y participan con una vocación ciudadana. Bajo palabras kantianas: “Esto nos abre la perspectiva hacia un futuro género humano más feliz” (2009, p. 32).

Volviendo a las orientaciones pedagógicas, hallamos un interrogante valioso en el documento orientador: ¿Por qué enseñar filosofía en la educación media? Al respecto indicará: “La denominada crisis de la adolescencia requiere la presencia de la Filosofía como uno de los saberes necesarios en el proceso de formación de los jóvenes, por varios motivos. Los problemas filosóficos les permiten madurar intelectual y afectivamente” (2010, p. 25). Esta anotación, desde la óptica docente, posibilita situar al estudiante que cursa grado décimo y once en un momento de ruptura, precisamente por esa transición psicológica que supone el abandono de la niñez y la asunción de la adultez. En esta fase existencial, el individuo, en mayor o menor medida, se puede ver envuelto en recurrentes crisis y apremiantes dilemas, porque se encuentra obligado a construir su propia identidad sobre la base de miedos y ansiedades personales, así como de prejuicios y presiones sociales, en procura de empezarle a dar dirección a su propia vida. Apropiarse de la libertad y alejarse de la dependencia, es el gran reto del adolescente, pero también la tarea más difícil de todas, dado que debe lograr el equilibrio entre lo que su individualidad quiere y lo que la colectividad necesita. En consecuencia, la enseñanza de la filosofía en la educación media se constituye en un acto muy valioso, porque encauza al joven a entender cuál es su lugar y su responsabilidad en el mundo, permitiéndole formular y resolver, de manera gradual, todas esas preguntas que le empiezan a imprimir sentido a la aventura de la existencia.

Puesta en la escena de la vida escolar, la filosofía le concede al joven la potestad de plantearse toda una serie de interrogantes: ¿Qué es el ser? ¿Qué es la realidad? ¿Qué es el hombre? ¿Qué es la justicia? ¿Qué es la libertad? ¿Qué es el conocimiento? ¿Qué es la belleza? ¿Qué es la verdad? Formularse estas inquietudes implica adentrarse, de modo respectivo, a una serie de disciplinas como la ontología, la metafísica, la antropología, la política, la ética, la epistemología, la estética y la lógica, cada una

de ellas con sus propios pensadores y sus singulares escuelas. Desde luego, bajo una mediación pertinente por parte de los educadores, el estudiante se habitúa poco a poco a expresar opiniones propias y a escuchar postulados ajenos, entendiendo que el diálogo es la base de la construcción comunitaria del pensamiento, aún más cuando se gira alrededor de cuestionamientos que carecen de respuestas definitivas. Naturalmente, cuando ocurran desacuerdos, la valoración de argumentos y el análisis de perspectivas deben aparecer en el marco del debate y la deliberación, con la máxima de que solamente se cuestionan ideas en lugar de atacar humanos, en nombre del respeto que todos merecen por el simple hecho de ser personas. Si evaluamos esta circunstancia con la prudencia suficiente, constatamos que la enseñanza de la filosofía es una estrategia riquísima para desarrollar el pensamiento crítico y la participación ciudadana en ese adolescente que se está apropiando de herramientas conceptuales, habilidades discursivas, dominios emocionales y disposiciones prácticas para asumir su vida y enfrentar el mundo.

Finalmente, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana por parte de la enseñanza filosófica es un hecho fidedigno. Ya el pensador colombiano Germán Vargas Guillen nos recuerda las tres tareas fundamentales de la filosofía para el ámbito escolar (2017, p. 69), lo que serviría para darle mayor fuerza a nuestra propuesta argumentativa. Primero, la lectura de textos filosóficos se convierte en un acto ético, toda vez que el estudiante, al abrir un libro, al considerar una obra, se coloca en perspectiva de otro que vivió en una época distinta y escribió con una visión particular. Reconocer a ese que está en un contexto disímil al propio, implica asumir que alguien tiene derecho a pensar y sentir de las maneras más infinitas posibles. Segundo, la familiarización con la filosofía le permite al joven ejecutar la autorrealización, entendida como la facultad mental y la disposición práctica que le confiere dirección a la propia existencia, al advertirse como un ser histórico que proviene de un pasado, habita un presente y transita hacia un futuro. Tercero, la apropiación de la filosofía exhorta al adolescente a encontrar una forma de realizar su vida, en cuanto le brinda las herramientas para escapar de esos prejuicios y distanciarse de esos dogmas que intentan reducir su existencia a mínimos desenlaces y a estrictas condiciones, entendiendo que tiene a su merced y criterio una multiplicidad de medios y fines para

expresarse como un sujeto libre y creativo. He aquí, sin objeción alguna, las magníficas tareas de la filosofía para promover el pensamiento crítico y la participación ciudadana.

Hacia una ontología del lenguaje que promueva el pensamiento crítico y la participación ciudadana al interior del aula

Sobre este momento de la reflexión, aparece en nuestra llanura argumentativa un pensador chileno, de formación sociológica y vocación filosófica, Rafael Echeverría, quien a través de su obra *la Ontología del lenguaje*, intenta delimitar ese ser que define al homo sapiens. Para ello, se separará abiertamente de la tradición griega y la corriente racionalista, que precisan al humano, de manera respectiva, como un animal racional desde un enfoque aristotélico y como una sustancia pensante desde una perspectiva cartesiana. Sin negar esas partículas de lo racional y lo pensante, nuestro autor, sin embargo, en el propósito de hallar esa característica que subyace como determinante de lo antropológico, encuentra una respuesta muy convincente en el lenguaje. Producto de este viraje, propone tres tesis ontológicas (2005, p. 20). Primera tesis, el hombre es un ser lingüístico, lo cual significa que el individuo construye la relación con su yo y con el mundo a partir del lenguaje. Segunda tesis, el lenguaje es generativo, lo que significa que este último no solamente funciona para relatar sucesos o describir cosas, sino también para fundar nuevas realidades. Tercera tesis, el sujeto se crea a sí mismo a partir del lenguaje, en cuanto este instrumento le confiere responsabilidad y decisión a sus realizaciones en el devenir. Ahora bien, de acuerdo a nuestro objeto de estudio: ¿Cómo articular la *Ontología del lenguaje* a la formación del pensamiento crítico y la participación ciudadana en la educación media a partir de la enseñanza de la filosofía?

Con respecto a la primera tesis, Echeverría afirma: “En tanto individuos, somos un tipo de ser vivo que vive constreñido a su capacidad de generarle un sentido a su vida, siempre interpretándose a sí mismo y al mundo al que pertenece. Ello lo hacemos en cuanto operamos en el lenguaje” (2005, p. 33). Una clase de filosofía, a partir de esta considera-

ción, nos permite descubrir que el hombre, por condición natural, es un ser que construye su identidad a partir de la indisoluble relación con el lenguaje. En la interacción permanente con los miembros de su misma especie, accede a los cuidados de la familia, a los principios de la moral, a las enseñanzas de la escuela, a las obligaciones de la profesión, a los rituales de la religión, a las leyes de la política, a los valores de la cultura, bajo la medicación de unos códigos lingüísticos que le confieren estructura a su ser. Aparecen así las palabras que se arraigan en el imaginario: el bien, lo deseable, el deber, lo bello, el poder, lo divino, el imperativo, lo doctrinario. En ese trasegar marcado por la presencia de experiencias, personas, libros, lugares, aprendizajes, luchas, victorias, frustraciones, el ser humano encuentra sentido a su yo y su mundo, dando forma a las piezas significativas del rompecabezas de la vida. Cuando el estudiante de bachillerato comprende este postulado fundamental, focalizado en el pensamiento crítico y la participación ciudadana, asume que la realidad, de modo inexorable, le exige tener una interpretación sobre su espacio subjetivo y la dimensión externa, a partir de las representaciones que le impregna a la existencia, usando, efectivamente, el lenguaje como el arquetipo de su pensamiento.

En cuanto a la segunda tesis, Echeverría dice: “A través del lenguaje, no sólo hablamos de las cosas, sino que alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos: hacemos que cosas ocurran. Por ejemplo, al proponerle algo a alguien o al decirle «sí», «no» o «basta» a alguien, intervenimos en el curso de los acontecimientos” (2005, p. 22). El lenguaje trasciende lo descriptivo, rebasa lo narrativo, se extiende a una dimensión activa, en cuanto permite crear nuevas realidades y evitar repetidos acontecimientos. Por ejemplo, los adverbios de afirmación “sí” y de negación “no”, aunque parecen muy sencillos de declarar, guardan una fuerza inimaginable en la relación del individuo con la sociedad. Trasladando este presupuesto al aula, encontramos que el desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana mediante la intervención de la filosofía como disciplina, conduce a los jóvenes a situarse de modo consciente en su contexto, entendiendo que siempre existirán indelebles antecedentes y múltiples aspiraciones que le darán fisonomía a sus existencias. La palabra “sí” deben pronunciarla a la igualdad, el progreso, la fraternidad,

la libertad, para que sus vidas persigan la dignificación. El vocablo “no” deben manifestarlo a la violencia, el miedo, la injusticia, la desigualdad, para que sus proyectos huyan del fracaso. Tanto las historias individuales como las historias colectivas, escriben inéditos relatos y desarraigan reiteradas tragedias, cuando los humanos aprenden a decir “sí” o “no” en aquellas circunstancias que lo ameritan, sencillamente, porque desde el presente que los convoca, aprenden a cohesionar lo que han sido en el pasado con lo que podrían ser en el futuro. Si bien las ideas cambian el mundo, solo ellas adquieren vitalidad a partir de la acción del lenguaje.

Con relación a la tercera tesis, Echeverría sostiene: “Una de las mayores contribuciones de la ontología del lenguaje es la competencia que ofrece a las personas para inventar y regenerar un sentido en sus vidas. Es un instrumento de importancia fundamental en el diseño de nuestras vidas, de nosotros y del mundo” (2005, p. 39). A diferencia del resto de animales, quienes se encuentran condicionados por una biología que los obliga a ser y desarrollarse de una determinada manera dentro del reino natural, el humano está abierto a una multiplicidad de realizaciones en su relación con el mundo. Mientras que el ave no puede tener el hábitat de un pez y el león no puede desplegar el instinto de una cebra, el hombre tiene a su disposición los más insospechados destinos. Sobre esta consideración filosófica, el pensamiento crítico y la participación ciudadana, precisamente le recuerdan al estudiante un hecho importantísimo: la persona, aunque también está regulada por una fuerza biológica, trasciende esta dimensión en virtud del lenguaje. Esta capacidad lingüística, sustentada en cualidades como la racionalidad y la libertad, moviliza al sujeto a reflexionar sobre su origen, lugar y travesía en el mundo, siendo capaz de las gestas más heroicas y las actuaciones más cobardes, así como de las creaciones más sublimes y los inventos más reprochables. Desde la mente crítica y la disposición ciudadana, se entiende que, mediante la apropiación del lenguaje, el individuo adquiere autodeterminación suficiente como individuo pero también como especie, siendo capaz de intervenir en la destrucción, restauración y mejoramiento de su realidad, sustentado en los imaginarios que lo inspiran.

Para culminar este interesante tópico, podríamos decir que la *Ontología del lenguaje* resulta muy coherente al mostrarnos al hombre como un ser

en construcción permanente, en lugar de un producto terminado. La filosofía nos subraya, en este nivel, que la aventura en el tiempo es un compromiso que exige determinación frente a eso que hemos elegido ser. El pensamiento crítico y la participación ciudadana, para el caso de un estudiante que está terminando su escolaridad media, deben convertirse en poderosas herramientas para asumir esa marcha histórica, por supuesto, desde la mediación del lenguaje, porque, ante todo, éste es esencia, generación y creación. El lenguaje como esencia le permitirá a ese joven, en condición de edificación, darle mayor potencia a su ser a través de la relación con el mundo externo y el mundo subjetivo, proveyéndose de los significados suficientes para darle semblante a su identidad. El lenguaje como generación le posibilitará a ese joven, en fase de protagonismo, advertir que a la vida no solamente vino a relatar o describir lo que sucede a su alrededor, sino a confeccionar elevadas realidades personales y colectivas mediante la fuerza de la palabra. El lenguaje como creación le facultará a ese joven, en etapa de determinación, asumir que el destino escabulle a cualquier vaticinio que intente tallarlo sobre una roca, razón que debe incitarlo a plasmar las ejecuciones más ingeniosas.

Conclusiones

En correspondencia con los capítulos constitutivos de esta reflexión, podemos sintetizar algunas ideas sobresalientes. Primero, la pedagogía freireana nos revela el pensamiento crítico como una actitud activa frente a la vida, erigida sobre la curiosidad, la insumisión, la indagación, el diálogo, la autonomía, la dignidad, la esperanza y la razonabilidad. Segundo, la Carta Magna y la política ministerial de nuestro país señalan la participación ciudadana como el derecho y el deber que tienen las personas para incidir directamente en las decisiones del país, a partir de la defensa de la paz, la democracia, la libertad, la justicia, la solidaridad, el pluralismo, el civismo, la equidad y la convivencia. Tercero, Colombia requiere de manera inaplazable el desarrollo de un pensamiento crítico y una participación ciudadana, toda vez que la república, tímida en su comportamiento, todavía no se ha apurado a forjar un proyecto nacional que rompa con las cadenas de la violencia, el miedo y la marginación. Cuarto, la enseñanza de la filosofía en la educación media tendría

la posibilidad de ejercitar a los jóvenes en la autonomía, principio crucial para el desarrollo de personas críticas y ciudadanas, capaces de pincelar el sentido de la existencia. Quinto, el lenguaje, visto en una perspectiva ontológica, se convierte en aquella condición esencial, capacidad generadora y potencia creativa que proporcionaría a los estudiantes la potestad de personificar la gestación de su propio destino, aspecto plausible dentro de una mente crítica y una postura ciudadana.

No obstante, cada una de estas conclusiones preliminares también arroja unos serios retos que dificultan el propósito educativo para nuestro presente histórico. Veámoslos en ordenada secuencia. Primer aprieto, el pensamiento crítico ha sido permutado por el pensamiento conforme, toda vez que la escuela sigue reproduciendo pedagogías obsoletas que se alejan de los aprendizajes significativos, dando subsistencia a la repetición de conceptos y la enseñanza de contenidos que ninguna relación tienen con el contexto estudiantil. Segundo problema, la participación ciudadana se encuentra maltrecha por la sensación de desasosiego que implica habitar en un país donde el poder público se encuentra estructurado para colocar el interés personal por encima del bienestar general. Tercer contratiempo, el país parece el prisionero perpetuo de la época colonial, aún no ha tenido la gallardía de asumir la independencia frente a las lastradas fuerzas que desdibujan la vida bajo la camaleónica violencia, el sofocante miedo, la lúgubre marginación. Cuarta calamidad, en nuestra sociedad de mercado regulada por el neoliberalismo, la filosofía como disciplina va perdiendo predominio en todos los niveles de la enseñanza, puesto que el medio laboral demanda la presencia de oficios prácticos en lugar de disciplinas humanísticas. Quinta vergüenza, vivimos en un territorio donde el lenguaje no se valora en su fuerza ontológica, el poder de la palabra es utilizado para despreciar a los vulnerables, silenciar a los visionarios, manipular a los públicos, engañar a los sufragantes, romantizar a los miserables, disfrazar a los criminales y desdeñar a los héroes.

Por supuesto, las dificultades descritas no pueden quedarse en las narrativas fatalistas, requieren el establecimiento de unos insoslayables deberes si anhelamos cumplir el propósito inicial. Primer compromiso, la escuela, bajo la intervención mancomunada del gobierno, la socie-

dad y la familia, debe convertirse en el epicentro del pensamiento crítico, desmantelando esos discursos anacrónicos e instrucciones estériles que para nada contribuyen a la formación de una mente autónoma. Segunda exigencia, la ciudadanía debe comprender que el poder es una construcción consensuada para regular las relaciones humanas, sobre la definición de principios que sobreponen los derechos universales a los designios mezquinos. Tercera exhortación, Colombia no puede seguir exhibiendo su bandera cada veinte de julio, cuando realmente la nación no se atreve a generar las rupturas definitivas con esas élites que deciden el miserable destino de los vulnerables, la independencia contra la opresión debe ocurrir ya mismo. Cuarto encargo, la filosofía no puede perder su soberanía en medio de una sociedad dominada por el consumo desmedido y la alienación exacerbada, debe erigirse como el faro escolar que alerta a las conciencias con su maestría en la sospecha. Quinta designación, es momento ontológico para iniciar una nueva realidad histórica, se deben manifestar el pensamiento crítico y la participación ciudadana por medio de una esperanza declarada en bellísima palabra y cristalizada en portentosa acción.

Finalmente, esta apuesta argumentativa debe culminar con la voz de quien se arriesgó a reflexionar desde un personaje concreto. Como profesor público que hace de la filosofía su vocación profesional, defiende el valor intrínseco de la madre de todas las ciencias, por encima de cualquier política educativa que pretenda reducirla o marginarla de la vida escolar. Hoy nuestros jóvenes, sumidos en la desesperanza que suscita un país fragmentado en lo político, descompuesto en lo social y desahuciado en lo económico, requieren con apremio una formación filosófica que nazca en el aula y camine hacia la vida, para que entiendan que su entorno merece ser transformado a partir de arriesgadas ideas que encuentren sinonimia en impetuosas acciones. Sobre la base de un pensamiento crítico y una participación ciudadana, en correspondencia a una ontología del lenguaje, los estudiantes de secundaria pueden desfigurar esos paradigmas y derrumbar esas murallas que los prefieren tan sumidos en el subdesarrollo como homogenizados en la obediencia, porque desde esos lugares tan naturalizados, las élites se reducen y los vulnerables se multiplican. Las nuevas generaciones, tomando como fundamento la mayéu-

tica de Sócrates, la perseverancia de Agustín, la duda de Descartes y la ilustración de Kant, se aventurarían, sin temor alguno, a indagar, cuestionar y reconstruir ese alrededor que menosprecia sus existencias. Desde una apreciación estética, la filosofía llevaría a los jóvenes a entender que el mundo, lejos de ser una pintura finiquitada, es apenas el bosquejo de aquellos que tienen la sabiduría para reinventarla una y otra vez, sobre las ensoñaciones que los inspiran a ser mejores cada día.

Referencias bibliográficas

- República de Colombia (1991). *Constitución Política*.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Chile: Lom.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Kant, I. (2000). *Filosofía de la historia*. Madrid: Fondo de la Cultura Económica.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá.
- MEN. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá.
- Ospina, W. (1997). *Colombia: el proyecto nacional y la franja amarilla*. Bogotá: Norma.
- Vargas Guillén, G. H. (2017). *Experiencia y problemas: educación ciudadana y enseñanza de la filosofía*. *Pedagogía y saberes*.

6 REPENSARSE LA EDUCACIÓN EN TIEMPO DE CORONAVIRUS

Rethinking education in a time of Coronavirus

Anderson Suárez Cortés

Coordinador municipal MEF-EI (Valle del Cauca), Colombia

✉ andersonsuco@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0003-1539-9504>

*La educación no es preparación para la vida;
la educación es la vida en sí misma*

Dewey (1912)

Resumen. La pandemia del Covid-19, sin duda alguna, desnudó inmisericordemente las falencias que como país se tienen en todos los ámbitos de la organización como estado social de derecho, entre estos uno de gran relevancia es la educación como sistema. El momento neurálgico que se vive, es un termómetro inequívoco, que mide en contexto la pertinencia de la educación que se está brindando a quienes en la actualidad están en procesos académicos y que se brindó a quienes ya culminaron dicho proceso. De aquí, surgen dos vertientes, 1) las condiciones en que se dan las dinámicas educativas, en relación con recursos como infraestructura física, material didáctico, conectividad, transporte, alimentación, entre otros, de la que no se ocupará esta ponencia por no depender de las ac-

Cita este capítulo / Cite this chapter:

Suárez Cortés, A. (2022). Repensarse la educación en tiempo de coronavirus. En: Zamudio Tobar, G. y Portilla Portilla, M. (eds. científicas). *Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar*. (pp. 139-148). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

ciones del maestro y, 2) la calidad de la educación desde su incidencia, métodos, metas y alcances visibilizados, que es el objeto del documento. En este orden de ideas se está frente a la necesidad de repensar un nuevo paradigma de la educación que responda a las demandas y exigencias de la reorganización mundial como sociedad, junto a los requerimientos implícitos, que el mundo como hábitat y ecosistema vociferó en tiempos de coronavirus, sin emitir, ante su incapacidad de esto, una sola palabra.

Palabras claves: paradigma educativo, pertinencia, prácticas significativas, reinención.

Abstract. The Covid-19 pandemic, undoubtedly, mercilessly bare, the shortcomings that as a country, have in all areas of the organization as a social rule of law, among these one of great relevance is education as a system. The neuralgic moment that is lived, is an unequivocal thermometer, which measures in context the relevance of the education that is being offered to those who are currently in academic processes and that was given to those who have already completed this process. From here, two aspects arise, 1) the conditions in which educational dynamics occur, in relation to resources such as physical infrastructure, didactic material, connectivity, transport, food, among others, on which this paper is not dealt with because it does not depend of the teacher's actions and, 2) the quality of education from its relevance, methods, goals and scope visible, which is the object of this document. In this order of ideas, we are facing the need to rethink a new paradigm of education that responds to the demands and demands of the global reorganization as a society, together with the implicit requirements, that the world as a habitat and vociferous ecosystem in times of coronavirus, without issuing, in the absence of this, a single word.

Key words: educational paradigm, relevance, significant practices, reinvention.

Introducción

Como es del conocimiento general, el mundo atraviesa una situación atípica que, en la historia reciente nunca se vivió, una pandemia que tomó dimensiones exorbitantes, expandiéndose por el mundo entero, llevando contra las cuerdas a la humanidad, paso a paso, día tras día. La vida tal y como se conocía quedó en stop congelada. Por primera vez, el bien común atisbó estar por encima de la economía, de la industria y la productividad, incluso las orillas políticas confluyeron a pesar de sus discrepancias, sobre cualquier otra cuestión, prima la conservación de la vida humana. Junto a lo anterior, se develó una realidad latente, conocida por todos, pero presa de la indiferencia de quienes ostentan el manejo político del mundo. Se hace referencia, a las marcadas y amplias brechas sociales entre unos y otros, de una parte, la reducida porción de quienes tienen grandes posibilidades económicas, y de otra, la clase obrera formal, junto al sector más vulnerable, compuesto por quienes están en la pobreza moderada, extrema e informalidad laboral.

Dichas brechas, no son ajenas al sector educativo, al igual que los otros sectores, intentaron con mayor o menor éxito, a fuerza de tumbos, adaptarse y reinventarse en medio de la pandemia para seguir funcionando. Siendo justo aquí, cuando las realidades se convirtieron en una pendiente operante como obstáculo cuando se intenta infructuosamente, echar mano a lo que un porcentaje mayoritario de docentes aislaba e incluso infamaba en el aula, las tecnologías de la comunicación; ¿acaso no era “guarden ese celular o se decomisó” una de las exclamaciones más usadas en las aulas presenciales? Y ahora emerge como la tabla de salvación, pero se encuentran con que cerca del 70% de los estudiantes del sector oficial se encuentran ubicados en zonas rurales, como los sostiene EL Plan Especial de Educación Rural (MEN, 2018), con imposibilidad de conectividad y ausencia de dispositivos digitales, con padres de familia y/o cuidadores con bajos niveles académicos, incluso en pleno siglo XXI, en algunos casos analfabetas.

Es entonces en ese momento, cuando se acude a una dinámica conocida y usado a la saciedad, el desarrollo de guías escritas alternadas con la virtualidad, que lamentablemente en gran medida, fueron reducida al ejer-

cicio de transcribir guías, textos y hacer un sinnúmero de actividades que demandan de tiempo completo de estudiantes y padres de familia, un ir y venir de mensajes innumerable manifestando “no entiendo, qué hay que hacer, eso no lo vimos” evidenciando la incapacidad de autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes, en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media vocacional, aun cuando el proceso se orienta bajo instrucciones claras, lo que indica que hay dificultad, incluso, para interpretar la información literal. Lo que, presume, tentativamente que la educación no está logrando, lo que profesa, al menos desde la documentación legal que rige el proceso educativo, como Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje, Mallas Curriculares y Matrices de Referencia, junto a los planteamientos de los modelos pedagógicos contemporáneos que refutan lo que se denominó educación tradicional y, en conjunto, posicionan de manera general, al estudiante como eje central del proceso de aprendizaje, donde desarrolla habilidades y competencias para gestionar su propio aprendizaje a partir de situaciones contextualizadas y significativas.

Adyacente a lo anterior, surge un segundo aspecto, que evalúa la eficacia de la educación, consistente en el comportamiento de las personas frente al confinamiento, que indudablemente se relaciona directamente con el proceso educativo en el que se formaron. En este sentido, entendiendo que las medidas adoptadas desde el orden mundial, nacional y local, tienen como objeto primordial la preservación de la vida propia y de los demás; esto supone bajo el sentido común, que no existiría mayor dificultad para su acatamiento, exceptuando el factor económico, que ubica a las personas entre dos dilemas vitales, morir de hambre o salir a trabajar bajo el riesgo de contagio; pero nada estuvo más lejos de la realidad, correspondió al ejecutivo y las fuerzas policiales, implementar drásticas sanciones económicas e incluso de privación de la libertad, para forzar a las personas a cumplir con las medidas decretadas. Con asombro, en las condiciones actuales, se observa con acierto a personas que insisten en estar en fiestas, en reuniones, en aglomeraciones y en las calles sin las medidas mínimas de protección. Sumado a lo anterior, en las primeras semanas del confinamiento, se excede el comportamiento egocéntrico e indolente, donde quienes tenían la posibilidad económica, vaciaron ines-

crupulosamente los anaqueles de los mercados, como quien se prepara para una guerra, sin la más mínima consideración, de aquella población posibilitada, solo para hacer pequeñas compras diarias; esto supone que el sentido integral del ser de la educación tampoco está cumpliendo su cometido.

Contrario a lo anterior, si se permite señalar, un beneficiado de tan caótico evento a escala global, como lo es una pandemia y un estado de confinamiento, sin duda alguna es el planeta como ecosistema, como individuo, como víctima perpetua, que ha padecido por siglos su propia pandemia llamada humanidad, con cientos de millones de microorganismos que en su afán de “producir” arrasan con todo a su paso, como si no hubiera un mañana, a todo se le dio precio, pero perdió el valor. El llamado comportamiento “humano” de la única especie racional sobre la faz de la tierra, es aberrante y vergonzoso e incluso majadero desde el sentido autodestructivo; ninguna otra especie devasta adrede su hábitat, es un acto exclusivo de la inteligencia humana; como sostenía Voltaire (1763) “La idiotez es una enfermedad extraordinaria, no es el enfermo el que sufre por ella, sino los demás.” En este caso el planeta, ahora se está dando una bocanada de oxígeno, una exfoliación, una hidratación o cualquier analogía que quepa para el fin, junto a las especies no racionales. Pero ante las evidencias, para el planeta, esto no se tratará más allá de un respiro; se asume poco posible, que la humanidad en razón a lo vivido, asuma posturas profundamente reflexivas y transforme sus conductas de vida, frente a lo concerniente al cuidado del medio ambiente y las prácticas sostenibles y sustentables. Se requiere mucho más que una emergencia de este tipo, para movilizar las estructuras mentales y hábitos de las personas; esto solo es posible a través del proceso de educación y que surten sus efectos en el mediano y largo plazo.

Consideraciones

Con el abordaje hasta aquí hecho, surge, en el marco del estado neurálgico actual, la necesidad de generar una profunda reflexión en torno al sentido, formas y fines que debe tener la humanidad. En este sentido, adecuando lo planteado por Russell (1974) quien afirmaba “La educación se equipará

a las abejas que llevan el polen de una inteligencia a otra”. Es importante asumir la postura educacional asertiva frente al contexto actual; nótese que la cita anterior no refiere conocimientos sino inteligencia, lo que permite inferir que la educación no debe estar dirigida esencialmente a la enseñanza de conceptos y contenidos (sin querer decir que estos no sean importantes), sino al desarrollo de habilidades que permitan potenciar la inteligencia de los estudiantes. Frente a esto, se debe entender que el docente en la actualidad y futuro inmediato no está llamado a enseñar, los conocimientos en la generación de los millennials están en tiempo real a un clic a 20 megabyte/s en textos multimodales. “Más bien, la educación debe propiciar los espacios, situaciones e interacciones en las que el estudiante desarrolle habilidades y competencias para resolver situaciones contextualizadas, que aportan su formación integral” (Suárez, 2018, pág. 27); en otras palabras la educación debe enseñar a aprender, a pensar, a analizar, a tomar posturas, a proponer, a reflexionar a argumentar a leer y escribir competentemente, debe sensibilizar y formar el sentido común y la valoración del otro como individuo y a reconocer las implicaciones del ejercicio de la individualidad, como sujeto y como ser social. Si se observa, estas determinaciones distan profundamente de las realidades de la educación actual, lo que supone cambios de forma y de fondo.

En este sentido, la educación debe reinventarse, no refiriéndose a establecer nuevos postulados, modelos y/o enfoques, se trata más bien de movilizar la letra muerta al respecto, a un discurso coherente desde los enunciados hasta las acciones. Los planteamientos educativos actuales, si realmente rigieran el proceso educativo, los resultados serían otros, pero los intentos para un nuevo paradigma de la educación, que contemple la humanización, la postulan formalidades burocráticas, se le ha cambiado el nombre a todo en educación, pero las prácticas siguen siendo las mismas, como sugirió Einstein, “[...] locura es hacer lo mismo una vez tras otra, y esperar resultados diferentes”.

En este ámbito, los procesos educativos, siguen privilegiando la acumulación de conceptos, el devenir de temas y resolución de actividades descontextualizadas, que no toman sentido real para los estudiantes y no benefician el desarrollo de competencias.

Asumiendo este concepto como multidimensional que incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionadas con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo). En otras palabras, la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (Cózati, 2018, p. 12).

Lo que reafirma, en las condiciones actuales, a la luz de las evidencias, que los procesos educativos no están conduciendo a este tipo de aprendizaje. Respecto a los modelos pedagógicos contemporáneos, pretenden distanciarse conceptual y didácticamente de los fundamentos de la educación tradicional, pero en la práctica esta distancia es mínima, se fluctúa entre un híbrido de concepciones metodológicas que en esencia se centran en la acumulación de conocimientos. Todos y cada uno de sus miembros realizan los roles sociales para los cuales han sido formados individual y colectivamente” (Hernández, 2003, pág. 61). Puede observarse, que esta definición asume un sentido integral de la educación y que esta impacte todos los aspectos de desarrollo de la vida. Entiéndase entonces, que la educación que la realidad actual demanda, debe fundamentarse en cinco pilares fundamentales que enseguida se refieren: 1) humanización (aprender a ser), 2) desarrollo de pensamiento crítico, 3) aprender a aprender (autogestión del conocimiento), 4) conservación del medio ambiente y 5) aprendizaje contextualizado.

Lo anterior, se relaciona estrechamente con lo propuesto por Aguerro (1999), en referencia a la metamorfosis que debe sufrir la educación, para acercarse a la pertinencia, y que calza perfectamente, frente al momento histórico que atraviesa el país y el mundo entero, al respecto indica que se requiere de un paradigma que supere los predecesores, permita “saldar” las deudas del pasado y asuma los retos del futuro. Por ello, la educación debe pensar en una reorganización, que replantee la formación de la identidad de los individuos, revalorice los contenidos curriculares y garantice el acceso a todos. La inteligencia ya no está asociada solamente a las capacidades cognitivas, sino al desarrollo de capacidades para la formación de un individuo integral (p. 47).

Postulado que se potencializa, si se enmarca, en lo que arriba se denominó como los cinco pilares de una educación pertinente y que de haber sido tomados en cuenta desde décadas atrás la realidad educativa en tiempos de pandemia, de seguro serían diferentes, e incluso la conducta social sería otra, seguramente favorable para el asertivo afrontamiento de la situación.

Con relación a lo anterior, se abordarán brevemente los aspectos fundamentales, que supone un proceso de educación pertinente, en su orden de enunciación e importancia; el primero de estos es la humanización, resulta fundamental que los procesos educativos, antes de cualquier otra pretensión, debe enfilar sus esfuerzos en humanizar, es decir que se identifique y reconozca a los demás desde sus individualidades, particularidades y potencialidades, que comprenda que como individuo, se hace parte de un colectivo; que actúe desde el sentido común y el más profundo respeto por los demás, por el simple hecho de ser humano. En segundo lugar, se ubica, el desarrollo del pensamiento crítico, entendido como la capacidad de abordar, analizar y tomar posiciones argumentadas ante cualquier situación fuera y dentro del ámbito académico, que el estudiante reconozca sus responsabilidades y acciones como ser social y político. En tercer lugar, la conservación del medio ambiente es fundamental que la educación conlleva a un estado, desde los primeros años, de concienciación frente a la importancia de las prácticas sostenibles y amigables con la naturaleza, desde su contexto inmediato y que privilegie la sostenibilidad frente a la producción desaforada, entendiendo que “los individuos sólo realizan conductas ambientalmente responsables cuando están suficientemente informados sobre la problemática ambiental, se encuentran motivados hacia ella y, además, se ven capaces de generar cambios cualitativos, están convencidos de la efectividad de su acción y de que ésta no les generará dificultades importantes” (Álvarez y Vega, 2009, p. 64). En cuarto lugar, la educación debe centrarse en que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias, para autogestionar su aprendizaje, desde sus intereses, condiciones, capacidades y ritmos particulares de aprendizaje. En un quinto lugar, se hace referencia a que los procesos educativos deben desarrollarse desde situaciones contextuales, próximas a los estudiantes, que resulten significativas y que permitan desenvolverse en diversos contextos.

Se asume hasta aquí, que cuando los factores mencionados, confluyen en el proceso educativo se logra la integralidad y pertinencia, toda vez que responde a las necesidades reales y aporta al continuo mejoramiento de la sociedad y la humanidad. Lo anterior, supone inevitablemente la necesidad de formación específica del personal docente y las dinámicas educativas, en cuanto a diseño curricular, metodologías, didácticas y prácticas de aula. Dicho cambio no se limita a los niveles de educación en los niveles básicos primarios, secundarios y medios, se requiere una reestructuración de la academia en cuanto a la formación de docentes, de tal forma que contemplen lo expuesto en la formación del profesorado. Resulta oportuno en este momento, hacer una salvedad; con las posiciones en cuanto a educación aquí asumidas, no se pretende estigmatizar la educación actual y mucho menos decir que todo es negativo, solo se quiere sugerir la importancia de aunar esfuerzos para que esta responda a la realidad actual y al futuro inmediato. Como se sabe, ningún pensamiento educativo es perpetuo, cada uno surgió y fue el idóneo en determinado momento de la historia, pero los elementos sociales y culturales en los que incide la educación no son rígidos, por lo contrario, se encuentran en constante cambio y evolución.

Conclusiones

Finalmente, todo lo mencionado no tiene otra pretensión diferente a generar una profunda reflexión, sobre los alcances y pertinencia del tipo de educación que se brinda en el país, en un momento crucial de la historia inmediata y que sin duda alguna destacan entre los hechos más relevantes, incluso, del siglo, que sin duda alguna, conduce a repensar diversos aspectos de la existencia, siendo la educación uno de los aspectos fundamentales, asumiendo que gesta y posibilita los procesos evolutivos de la humanidad. Por otra parte, sugiere desde una lectura minuciosa de la realidad educativa y contextual, algunos fundamentos que podrían cimentar estructuralmente, la construcción de un nuevo paradigma de la educación que debe posibilitar el crecimiento de un individuo para que se desenvuelva en los diversos campos de la vida, desde sus particularidades. Frente a lo anterior, solo resta que el sistema educativo y

los docentes quienes lo ejecutan, rompan paradigmas y esquemas tradicionales y sean los garantes de transformación de una nueva sociedad humanizada que difiere al simple hecho de ser humano, la educación impacta todo cuanto haya su alrededor, moviliza, mueve y transforma, como afirma Dewey (1970) “La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma”.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la Educación para el siglo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/administración/aguerrondo.htm>
- Álvarez, P., & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 248.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Enfoques Educativos (septiembre de 2018). *Modelo centrado en el desempeño*, 12.
- Hernández, A. (2003). *Introducción a la Ciencias de la Educación*. Tercera edición. Santiago de los Caballeros, República Dominicana: Ediciones UAPA.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el Desarrollo Rural y La Construcción de Paz*. Colombia: MEN.
- Russell, B. (1974). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Espasa Calpe.
- Suárez, A. (16 de junio de 2018). *Enseñanza del lenguaje desde perspectiva Discursiva*. Cali, Colombia.
- Voltaire (1973). *Tratado sobre la tolerancia*. España: Austral.

7 REALIDADES PEDAGÓGICAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL

Pedagogical realities and teaching strategies in times of social distance

Pablo César Lozano Rosero

Universidad Santiago de Cali, Colombia

✉ pablo.lozano00@usc.edu.co

© <https://orcid.org/0000-0003-0470-0795>

Resumen. Independientemente de la tarea que emprenda el ser humano, hay siempre dos factores característicos en la obtención de excelentes resultados: *Interés y motivación*. Edgerton (1997) usa la frase: Pedagogos motivacionales “Necesitamos nuevos docentes que motiven a sus estudiantes” (p. 38). Desde los trabajos de Edgerton y Shulman (2002) fundados en la taxonomía del aprendizaje, se puede incrementar el interés del estudiante cuando se piensa en sus necesidades: “el aprendizaje empieza con el interés del estudiante”. Es natural que hoy en día se esté viviendo con cierto grado de incertidumbre, desesperanza e inseguridad generada por la inexperiencia de enseñar y estudiar a distancia, que se genere algún tipo de estrés al estar confinados en los hogares, sin la posibilidad de hacer actividades que debido al diario vivir se extrañan. El

Cita este capítulo / Cite this chapter:

Lozano Rosero, P. (2022). Realidades pedagógicas y estrategias de enseñanza en tiempos de distanciamiento social. En: Zamudio Tobar, G. y Portilla Portilla, M. (eds. científicas). *Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar*. (pp. 149-168). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

objetivo principal de este artículo es reflexionar sobre la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante cuando se dictan clases a distancia, con lo cual se pretende ayudar a los docentes a mejorar sus prácticas pedagógicas y sus planes de estudios en la metodología de la educación virtual. En este artículo se describen temas como la motivación e interés en el proceso de aprendizaje, atención y concentración en el salón de clase virtual, el rol del docente en el aprendizaje centrado en el estudiante. Al final, se presentan algunas de las estrategias que han sido efectivas en el desarrollo de las clases en estos tiempos de distanciamiento social, lo cual nos pone de frente el reto de la enseñanza sincrónicas y asincrónica.

Palabras clave: estudiante, enseñanza, aprendizaje significativo, motivación, interés, distanciamiento social.

Abstract. Regardless of the task that the human being undertakes, there are always two main factors for obtaining good results: interests and motivation. Edgerton (1997) uses the phrase: motivational pedagogists “we need new teachers who motivate their students” (p.38). Research from Edgerton y Shulman (2002) based on the learning taxonomy, the interest of the student can be increased when their needs are fulfilled: the learning process starts with the interest of the student”. It is natural that today it is some degree of uncertainty, hopelessness and insecurity generated by the inexperience of teaching and studying on distance, that a certain type of stress is generated due to the lack down at home, without the chance to do activities that are regularly done. The main goal of this article is to make some reflection about the importance of the student-centered learning when distance classes are taking place, with which it is intended to help teachers to improve their pedagogical practices and their lesson planning in the virtual classroom. This article includes topics such as motivation and interest in the learning process, attention and concentration in the virtual classroom and role of the teacher in the student-centered learning. At the end, some of the strategies that have been effective in the development of distance learning are presented, which make us reflect on the challenge of synchronous and asynchronous learning.

Keywords: student, teaching, meaningful learning, motivation, interest, social distancing.

Introducción

La educación a distancia funciona bien cuando, entre otras características, se cumple un requisito fundamental: que el estudiante realmente quiera aprender; es decir, que tenga un interés honesto y responsable por su proceso de aprendizaje y que sea un aprendiz autónomo. Cuando estas características están presentes, los objetivos que nos proponemos son mucho más factibles de alcanzar. Entonces, es imprescindible tener motivación para vivir, para trabajar, para estudiar, para hacer las cosas bien, para ser excelentes seres sociales, para servir a los demás, y por supuesto motivación para ser felices (Giraldo, Zamudio y Medina, 2017). Barkley (2009) dice que los profesores describen el interés del estudiante de dos maneras. La primera es con frases como “Los estudiantes interesados en aprender realmente se preocupan por lo que están aprendiendo; ellos quieren aprender” o “[...] cuando los estudiantes están interesados, ellos tratan de exceder las expectativas y van más allá de lo que se les pide” (p. 5).

El eje transversal de este artículo es el aprendizaje centrado en el estudiante, y antes de entrar a hablar de este modelo, se debe dejar claro que por buenas intenciones que se tengan, en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, sea presencial o virtual, por muy bien diseñado que esté cualquier modelo educativo, no se podrán esperar resultados eficaces, si no se cuenta con el interés por aprender de parte del estudiante y con el interés por enseñar que tenga el profesor, tanto el uno como el otro son totalmente responsables del éxito o del fracaso de los planteamientos educativos que se generan en estos momentos de distanciamiento social.

En cuanto a las realidades asociadas al campo pedagógico, la suspensión obligatoria de las clases presenciales en todas las instituciones educativas, con las medidas referentes a quedarse en casa, ha generado una serie de efectos nuevos en todos los actores del proceso educativo. La mayoría de los miembros de la comunidad educativa no estaban preparados para

atender y acomodarse, de un día para otro, a las dinámicas educativas de la educación a distancia. Todos los planteles educativos han tenido que tomar una serie de acciones para cumplir con los requisitos establecidos por el gobierno, al tiempo que intentan proporcionar a profesores y estudiantes con la infraestructura informática y tecnológica que les permita continuar con sus actividades académicas. Por otro lado, en cuanto a las estrategias de enseñanza en tiempos de distanciamiento social, esta situación obligada para transitar de la educación universitaria presencial y escolarizada a modalidades no presenciales, mediadas por las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, puso de manifiesto las necesidades institucionales de infraestructura, sobre todo para repensar cómo se quiere que sea la transformación e implementación de la enseñanza, y la nueva cultura y práctica docentes. Los docentes dejaron el salón de clase tradicional, al que han estado acostumbrados por décadas, para convertirse, de forma inesperada, en usuarios de las herramientas tecnológicas que existen para interactuar a distancia entre ellos mismos y sus estudiantes, al tiempo que tienen que atender las presiones personales del confinamiento y sus implicaciones económicas, de salud y afectivas.

Motivación e interés en el proceso de aprendizaje

Ahora surge el gran interrogante sobre cómo motivar a nuestros estudiantes, pero no a los que les gusta lo que nosotros enseñamos, esos ya están de nuestro lado, esos juegan ya en nuestro mismo equipo, sino más bien, cómo motivar a aquellos estudiantes que no les interesa lo que nosotros estamos enseñando, o a los que no se sienten cómodos con la educación virtual. Ése es precisamente el gran interrogante, el enigma que nosotros como profesores intentamos responder y solucionar cada vez que se nos presentan en nuestras clases estudiantes apáticos por lo que a nosotros nos enorgullece enseñar.

Ahora vamos a reflexionar sobre dos nociones de realidad que pueden causar desinterés en los estudiantes. La primera, tiene que ver con el caso de los niños pequeños, de preescolar o de primaria, y el acompañamiento que los padres están haciendo en casi todas las actividades escolares. Los padres de familia o acudientes de los niños, en ocasiones, ya

sea por falta de tiempo o de paciencia, están haciendo las tareas de los niños, o los dejan solos enfrentando compromisos para los cuales ellos necesitan acompañamiento. La otra realidad tiene que ver con el caso universitario (educación entre adultos); los profesores, al no estar preparados para atender esta emergencia, empezaron a asignar textos y materiales, a veces, sin planeación previa y a dejar actividades de momento que empezaron a saturar y confundir al estudiante. Estas dos situaciones pueden hacer que el estudiante no encuentre significado en las actividades escolares, ni tenga interés por resolver las situaciones que se les plantean por medio de los ejercicios.

Retomando a Barkley (2009) la segunda manera como muchos profesores describen el interés del estudiante es con frases como “los estudiantes interesados en su aprendizaje tratan de encontrar significado en lo que aprenden” o “estos estudiantes usan pensamiento crítico ya que analizan la información que reciben y resuelven problemas”. Entonces es preciso pensar que por medio de metodologías dinámicas se puede llegar al aprendizaje activo y de esta manera trabajar con aquellos estudiantes que no presentan interés por lo que tratan de aprender.

Bonwell y Eison (1991) definen el aprendizaje activo como “hacer lo que pensamos y pensar en lo que estamos haciendo” (p. 5). Entonces, generar estrategias que conlleven a que los estudiantes piensen en su propio proceso de aprendizaje, parece ser el punto de partida para motivar a los estudiantes que muestran desinterés en el salón de clase. Brophy (2004) propone que la motivación para aprender es una competencia adquirida, desarrollada a través de las experiencias acumuladas del individuo relacionadas con sus situaciones de aprendizaje (p. 9).

Se piensa que uno de los inconvenientes más grandes a la hora de motivar a los estudiantes es que algunos profesores por lo general parten de sus propios motivos, de lo que les gusta, y esto puede no ser necesariamente lo que le interesa al estudiante. Los alumnos llegan con motivos al salón de clase, ya sea presencial o virtual, poseen unas razones para estar allí, es por eso por lo que no se deben tener como punto de partida los deseos que tienen los profesores sino más bien conocer, reconocer y tener muy en cuenta los deseos y necesidades que tienen los estudiantes.

“En este sentido, se responsabiliza al sistema educativo del direccionamiento de las escuelas en la implementación de los ajustes necesarios para la garantía de la educación como un derecho universal” (Burbano y Zamudio, 2020, p. 278).

Asimilando los conceptos tratados por Marina (2011) sobre la motivación del estudiante por el aprendizaje, en términos generales, y entre otros, se puede afirmar que “el estudiante tiene tres deseos fundamentales: el deseo de pasarla bien”, llegar a un salón donde se manifiesten buenas dinámicas de clase, donde el estudiante sea un miembro activo de su propio proceso de aprendizaje, donde se le dé prevalencia a su aprendizaje y las calificaciones no generen ansiedad, un salón de clases al cual realmente se quiere llegar.

Continuando con Marina (2011), “[...] el estudiante tiene también el deseo de ser reconocido socialmente, de ser apreciado, uno de los grandes motores para el aprendizaje es que el estudiante, mediante el aprendizaje, adquiera el reconocimiento de los demás porque eso es un gran premio para él”. Todos los seres humanos somos agradecidos con el buen reconocimiento, y más aún en edades tempranas en las cuales hasta una carita feliz o una estrellita pegada en nuestra camisa es motivo de alegría, orgullo y autoconfianza, reconocer a nuestros estudiantes socialmente es una de las tareas a realizar en nuestros salones de clases.

El tercer deseo, siguiendo con Marina (2011), “[...] es sentir que progresa, y que además se le reconoce dicho proceso de aprendizaje”. Realmente es difícil estar motivado en un salón en el cual se siente que no se avanza, y es mucho más difícil sentirse a gusto si por el contrario se siente que lo que se está generando es un retroceso. El progreso es sinónimo de crecimiento, de estar mejor preparado cada día, de estar más aptos para nuestro diario vivir, y es precisamente ese uno de los objetivos principales por los cuales las aulas de clases se mantienen abarrotadas, porque de una u otra forma, todo aquel que estudia quiere progresar.

Atención y concentración en el salón de clase virtual

Tanto profesores como estudiantes se acostaron una noche siendo parte de un proceso de enseñanza aprendizaje en el cual las clases se dictaban de

manera presencial y se despertaron al día siguiente en un proceso de educación virtual, es decir, no hubo una preparación ni siquiera mínima para este cambio. La pandemia nos tomó a todos los profesores que dictamos clases presenciales sin la preparación suficiente, en algunos casos casi nula, y nos enfrentó a métodos desconocidos o poco experimentados. La educación a distancia funciona bien cuando hay una planeación adecuada y adaptada a las condiciones del contexto. No se deja mayor cosa a la inmediatez y a la improvisación. Este nuevo despertar pone tanto a profesores como a estudiantes, de repente, en sus hogares las veinticuatro horas del día, compartiendo, en caso de haberlos, los dispositivos digitales y la red de internet que usa toda la familia. Ambos, estudiantes y profesores, tienen la necesidad de continuar sus actividades de aprendizaje, a través de tareas, clases virtuales y una serie de deberes que se deben hacer al mismo tiempo que otras actividades cotidianas en cada una de las casas.

Al hablar de un *modelo de aprendizaje centrado en el estudiante*, es necesario centrarse también en factores como: atención y concentración. De acuerdo con Marina (2011), al hablar de atención debemos reconocer dos cosas: primero, que hay una atención involuntaria la cual compartimos con los animales, si oímos un ruido fuerte, inmediatamente le prestamos atención, esta atención está dirigida por el estímulo, por eso es involuntaria. La inteligencia humana es capaz de dirigir la atención, es precisamente esto lo que debemos aprovechar los profesores, debemos involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje a tal punto que su atención sea total. Lo que tenemos que enseñar al estudiante es que ponga atención a cosas que no le gustan y eso es un acto de aprendizaje. Lo que hacemos con esto es alimentar la atención involuntaria.

El segundo factor, continuando con Marina (2011), es la concentración, “un ejercicio inicial para entender la concentración es intentar escuchar el ruido más lejano que podamos; en este proceso se están haciendo dos cosas: estamos usando nuestra capacidad de atención, pero a la vez estamos utilizando todas las capacidades que tiene nuestra inteligencia de analizar información en un objetivo único, eso es concentración”. Marina, (2011). Entonces todos los factores descritos hasta aquí son necesarios para hacer que aquellos estudiantes que no encuentran razones para estar en clase mejoren la percepción respecto a lo que nosotros enseñamos.

La atención entonces está estrechamente ligada con la motivación en el salón de clase virtual. Brophy define la motivación en el salón de clases como “el nivel de entusiasmo y el grado en el que los estudiantes invierten atención y esfuerzo en el aprendizaje” (2004, p4). Para alcanzar los objetivos que nos trazamos con nuestros estudiantes, debemos establecer buenas relaciones en el salón de clase virtual, propiciar el trabajo colaborativo que genere un ambiente apto para nuestra actividad académica. De acuerdo con Brophy (2004), cuando estas condiciones son creadas en el salón de clase, “los estudiantes son capaces de enfocar sus energías en su aprendizaje sin distracciones debido al miedo a la vergüenza o al equívoco” (p. 9).

Se puede entender hasta aquí, que la educación, ya sea presencial o a distancia, no tiene nada que ver con lo que hagamos nosotros, sino con lo que logramos que el otro haga, incluyendo que preste atención y que esté concentrado. Es en realidad el otro, en este caso el estudiante, el más interesado en aprender, en progresar, en sacar adelante su proyecto educativo, para lo cual, como se mencionó en la introducción, necesita estar motivado, entendiéndose el concepto de motivación como la transferencia de interés, hacer que alguien se interese en algo que no le interesa. Hoy en día, muchos estudiantes se quejan de las clases virtuales, argumentan que no sienten progreso, por lo cual se conectan a las clases pero en realidad no participan de ella, a menos que se les fuerce a hacerlo.

Los conceptos de atención y concentración se han relacionado entonces con la motivación por el aprendizaje. En la década de los 80s, las teorías de la motivación intrínseca combinaron modelos con elementos de *necesidad* y *logros*. La teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2002), argumenta que los ambientes que promueven motivación intrínseca satisfacen tres necesidades innatas: autonomía (autodeterminación en decidir qué hacer y cuándo hacerlo), competencia (Desarrollo de habilidades para manipular el ambiente de aprendizaje) relación (afiliación con otros a través de relaciones sociales).

El aprendizaje centrado en el estudiante recibe un gran aporte desde la teoría del aprendizaje significativo, ya que lo que se busca es que el estudiante construya su conocimiento a través del descubrimiento de conte-

nidos. El pionero de esta teoría es David Ausubel quien considera que “el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por recepción ya que este puede ser igual de eficaz, si se cumplen algunas características. Así, el aprendizaje significativo puede darse por recepción o por descubrimiento” Ausubel, (1963, p. 48). En otras palabras, Ausubel no descarta que por medio del aprendizaje memorístico también se puedan adquirir conocimientos. Es preciso entonces decir que otro de los factores fundamentales para que la educación a distancia funcione bien es que se le envíe al estudiante, con plena anterioridad, el plan de estudio, los materiales de trabajo (lecturas, presentaciones, actividades de clase, tareas, rúbricas de evaluación) y el cronograma detallado. Con lo cual no sólo se lograría romper la barrera y las condiciones de conectividad en una clase sincrónica, sino que, además, se buscaría lograr que el estudiante construya su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos y del aprendizaje autónomo.

Para el *modelo del aprendizaje centrado en el estudiante*, el logro de los objetivos es igual a la interacción del estudiante con el objeto de estudio, más los conocimientos previos que se tienen de él, más la disposición o motivación de éste por aprender. Ausubel (1963) desde su pensamiento hace este gran aporte, ya que la teoría del aprendizaje significativo centra la atención en el estudiante y deja claro que el aprendizaje significativo se da cuando un nuevo aprendizaje se relaciona con un conocimiento previo.

Se puede entender que, para lograr un aprendizaje significativo, en las dos modalidades de enseñanza, presencial y virtual, lo que se necesita es motivación del estudiante, el conocimiento de algo previo, un conocimiento existente y un conocimiento nuevo que se relacione con lo existente. Entonces se podría afirmar que para que exista un aprendizaje significativo se necesita mínimamente de un material que sea potencialmente significativo y del interés del estudiante, de igual manera se necesita de su motivación por aprender, si falta alguno de estos dos componentes básicos, se puede fallar en la obtención de buenos resultados en el proceso de adquisición de conocimientos

Desde lo que se ha dicho hasta el momento, se entiende entonces que tener en cuenta las expectativas del estudiante en nuestra planeación de

clase es también un factor que desencadena en él mucho o poco interés por lo que nosotros enseñamos. Cross & Steadman (1996) habla sobre tres teorías motivacionales que se direccionan hacia las expectativas de los estudiantes: *Teorías de autoeficacia*, *teoría de atribución* y *modelos de autovaloración*. Por ejemplo, las teorías de autoeficacia (Bandura, 1977, 1982; Corno & Mandinach, 1983) sugieren que lo que piensan los estudiantes respecto a su habilidad para progresar en una tarea de aprendizaje es más importante que la dificultad de la tarea. Si un estudiante confía en su habilidad para desarrollar una tarea exitosamente, él estará motivado para realizarla. Cabe aclarar que para que el aprendizaje a través de la educación virtual sea efectivo, se debe tener un estudiante que realmente quiera aprender; es decir, que tenga un interés honesto y responsable por su proceso de aprendizaje y que sea un aprendiz autónomo. Seguidamente, se reflexiona sobre el papel que juega el docente en un ambiente académico que centra al estudiante como eje central del proceso.

El rol del docente en el aprendizaje centrado en el estudiante

Como se ha mencionado antes, el cambio repentino a una metodología de trabajo a distancia ha tomado por sorpresa a las universidades, la comunidad de profesores, los estudiantes y la sociedad en general. Si a esto se le agrega la profunda incertidumbre en cuanto a si los establecimientos educativos abrirán en los próximos meses o si seguirán cerrados y de la falta de certeza de cuándo regresaremos a nuestras actividades cotidianas, el resultado es una especie de miedo que puede tener repercusiones negativas para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es la oportunidad que tienen los docentes, así como los directivos de las instituciones académicas de repensar y reflexionar sobre sus roles y funciones en el sistema educativo. También es el momento para explorar, tomar riesgos y enfrentar los desafíos tecnológicos, pedagógicos, didácticos y de los contextos educativos que son fundamentales para un aprendizaje a través de medios virtuales.

Si bien es cierto en este artículo se le ha dado el protagonismo al estudiante, se podría equivocadamente pensar que, en un modelo enfocado

en el estudiante, el docente pasa a un segundo plano, y no es así. El docente, entre otras funciones, es el encargado de presentar la información a los estudiantes, usando y aprovechando los conocimientos previos de éstos; en el aporte de esta información el profesor debe hacer que el estudiante descubra, por sí mismo, nuevo conocimiento, y además debe hacer que los estudiantes participen de forma activa, dinámica y con mucho interés de la clase.

El rol del docente, en un modelo virtual, es también potencializar tanto la autoestima como la autonomía del estudiante llevando a una zona de desarrollo potencial en el cual él es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un importante aporte que recibe el modelo centrado en el estudiante lo hace la teoría social de Lev Vygotsky (1978) quien considera que el aprendizaje y el desarrollo son actividades sociales y colaborativas que no pueden ser enseñadas, depende de los estudiantes construir sus propias construcciones en sus propias mentes. Uno de los objetivos que persigue el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante, es precisamente la independencia de éste, el hecho de comprometer al estudiante haciéndolo autónomo, responsable y dueño de su propio aprendizaje.

Un punto fuerte en la teoría constructivista de Vygotsky (1978) es la llamada *zona de desarrollo próxima*, la cual es entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y la solución del mismo con la guía del profesor o de compañeros mejor preparados. El estudiante trabaja sin la ayuda permanente del profesor, hasta que éste verdaderamente lo requiere, lo necesita y lo reclama.

Desde el ambiente de clase virtual, el *modelo de aprendizaje centrado en el estudiante* pretende obtener como resultado un aprendizaje constructivista y significativo, en el cual el profesor cede su protagonismo al estudiante, más no su responsabilidad, el estudiante es entonces quien asume el papel fundamental de su propio proceso de formación, pero tanto profesor como estudiante son parte activa en la obtención de excelentes resultados en el proceso de formación.

El rol del docente es entonces tan importante como el del estudiante, los dos son los artífices de que los conceptos de enseñanza - aprendizaje sean

totalmente relevantes en las relaciones sociales, el uno necesita del otro. Aunque los términos *enseñanza* y *aprendizaje* se emparejan, los profesores sabemos que tenemos el rol de guías y motivadores. Angelo & Cross (1993) señalan que “el aprendizaje puede, y frecuentemente pasa, ocurrir sin enseñanza, pero la enseñanza no puede ocurrir sin aprendizaje. La enseñanza sin aprendizaje es sólo palabras” (p. 3).

Algunas estrategias en el modelo centrado en el estudiante

Otra de las características que hace posible el eficaz funcionamiento de la educación a distancia es que los estudiantes se interesen y tengan habilidad leyendo, escribiendo, analizando y evaluando bien lo que leen y lo que escriben. Uno de los objetivos del modelo centrado en el estudiante es promover el aprendizaje activo involucrando a los estudiantes en procesos de lectura, escritura, debates, proyectos, resolución de problemas o reflexiones. Es brindar a los estudiantes varias opciones de prácticas en el salón de clase virtual. Estas estrategias se usan para incrementar el interés del estudiante y estructuran las posibilidades para que los estudiantes organicen, recuerden, entiendan y expliquen la información y conceptos recibidos en el salón de clase virtual.

Uno de los principios más importantes tanto en la motivación como en el aprendizaje es trabajar en un nivel que sea apropiado para el estudiante, ni muy fácil ni muy difícil. En este sentido, una estrategia importante para trabajar con los estudiantes es: “*la caja de conocimientos previos*” (Angelo & Cross, 1993, pp.121-125). Esta técnica ayuda a los profesores a determinar el nivel más apropiado en el cual deben empezar su enseñanza. En esta técnica el profesor desarrolla cuestionarios cortos y simples que los estudiantes llenan al principio del curso, al inicio de cada nueva unidad, o antes de presentar un nuevo tema. Esta técnica también ayuda a identificar a aquellos estudiantes que no están bien preparados y así se puede prestar mejor atención a todos ellos.

Otra técnica para el aprendizaje centrado en el estudiante es llamada “*artefactos*” la cual está basada en la premisa que las imágenes y objetos pueden, algunas veces, ser más efectivos que un texto. Esta técnica usa representaciones visuales para incrementar la curiosidad. Los profesos-

res forman grupos de estudiantes y les dan fotos, gráficos, dibujos y objetos que representan ideas claras sobre el tema estudiado. Los siguientes son los pasos:

1. Identifique un concepto que usted quiere que sus estudiantes discutan.
2. Lleve al salón un determinado número de objetos o imágenes y entrégueselo a cada grupo.
3. Deles a sus estudiantes instrucciones sobre lo que usted quiere que ellos hagan con las imágenes.
4. Decide cómo quiere que sus estudiantes reporten sus hallazgos.
5. Haga grupos de estudiantes, explique el propósito de la actividad y distribuya el material a cada grupo.

Una tercera actividad es la llamada “enfoque en notas escritas”. Esta técnica brinda a los estudiantes una estrategia para enfocarse en sus lecturas y así ser estudiantes más eficientes y efectivos. Antes de entregar una lectura a los estudiantes, el profesor identifica de 3 – 5 conceptos que quiere que sus estudiantes busquen en el texto y después busca palabras claves. Los estudiantes usan estas palabras claves como encabezados y los escriben en columnas las cuales completan con los contenidos correspondientes del texto. El paso a paso de esta actividad es como sigue:

1. Decida qué es lo que usted quiere que los estudiantes busquen del escrito que usted ha asignado y asigne palabras claves o frases.
2. Escriba esas palabras claves entre columnas y adjunten en cada columna ejemplos representativos.
3. Pida a sus estudiantes que creen su propio documento usando como base la información que usted ha suministrado.
4. En cuanto los estudiantes empiecen a leer el texto, ellos deben buscar información que corresponda a los encabezados o palabras claves y la escriben en la columna apropiada.

5. Los estudiantes deben entregar sus notas o usarlas como material de estudio.

Una cuarta estrategia es la metodología denominada *aula de clase invertida*, la cual es una metodología de trabajo que promueve que los estudiantes preparen en casa los contenidos que se imparten en el aula. La clase se convierte en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes. Consiste entonces en alterar la forma tradicional de enseñanza. El aula se utiliza para la práctica y la teoría se aprende fuera del aula. Entre las características más relevantes de esta estrategia están:

1. Alterar la forma tradicional de enseñanza. El aula se utiliza para la práctica y la teoría se aprende fuera del aula.
2. Asegurar el ritmo de aprendizaje del estudiante, al permitir consultar el material tantas veces como sea necesario.
3. Hacer más eficiente el proceso de enseñanza – aprendizaje. El tiempo en el aula del profesor se aprovecha para analizar y comprender el contenido.
4. Aportar nuevas perspectivas a los estudiantes y permitir didácticas diversas para desarrollar en clase.
5. Permitir que los estudiantes busquen asistencia antes de entrar a sus clases virtuales. Los padres y compañeros de clase adquieren el rol de acompañantes al ayudar a sus hijos y/o compañeros a comprender una tarea

En una clase tradicional el profesor prepara el material docente para entregarlo en clase, los estudiantes escuchan la clase y toman notas, al final de la clase se asignan trabajos a los estudiantes para casa para reforzar su comprensión. Por su parte, en el aula invertida el profesor selecciona recursos online o registra sus clases por fuera del aula, los estudiantes ven, escuchan las lecciones antes de ir a clase, el tiempo de la clase es dedicado a actividades para aplicar lo aprendido y tareas que requieren un mayor esfuerzo, los estudiantes reciben apoyo del profesor o de otros compañeros cuando lo necesitan.

Una quinta estrategia tiene que ver con las técnicas didácticas mediadas, las cuales fortalecen el aprendizaje colaborativo y se da por medio de solución de casos, métodos de proyectos, aprendizaje basado en problemas, análisis y discusión de grupos, discusión y debates. Para llevar a cabo estas estrategias se pueden usar actividades virtuales como son la videoconferencia (Conferencia que se realiza mediante el videoteléfono), el chat (Comunicación en tiempo real que se realiza entre varios usuarios cuyas computadoras están conectadas a una red, generalmente Internet), tener carpeta de documentos compartidos (por medio de la cual un grupo de personas con necesidades comunes de acceso a determinados archivos, puedan disponer de éstos en una ubicación conocida y accesible por todos ellos), hacer foros de discusión (espacio abierto para la discusión de temas específicos, con el propósito de que grupos de intereses comunes interactúan intercambiando ideas, teorías y opiniones), y wikis (concepto que se utiliza en el ámbito de Internet para referirse a las páginas web cuyos contenidos pueden ser editados por múltiples usuarios a través de cualquier navegador).

A manera de recomendaciones finales

Tener en cuenta la enseñanza de forma asincrónica. Significa que previo a nuestras clases en vivo, se debe proporcionar a los estudiantes la explicación de la clase, que pueden ver en cualquier momento del día o de la noche. Hay varias ventajas en el aprendizaje asincrónico. Por ejemplo, brinda mayor flexibilidad a los estudiantes durante un momento de emergencia y les da la oportunidad de revisar las clases varias veces.

Ahorrar tiempo con segmentación de horarios. Lo que sucede en ocasiones es que pasamos grandes cantidades de tiempo respondiendo chats o correos electrónicos. Lo cual implica desorientación en el manejo del tiempo. Lo que se sugiere es que tengamos horarios para ello, en lugar de frecuentemente responder a cualquier hora del día. Por ejemplo, solo responder los correos electrónicos de los estudiantes a una hora determinada diariamente. Hacer lo mismo para calificar. Disponer un horario para revisar los trabajos de nuestros estudiantes.

Ser accesible a los estudiantes después de salir del aula virtual a través del uso de redes sociales. Es importante estar disponible para nuestros estudiantes por medio de diferentes medios. Lo cual hace que la comunicación sea asincrónica y que tanto profesores como estudiantes puedan comunicarse en horarios diferentes a los estipulados en el cronograma de clase.

Debemos tratar de mostrarnos optimistas. Los docentes deben ser responsables con lo que se dice y cómo se dice durante sus clases. Mostrar positivismo durante la jornada académica es esencial para general un buen ambiente de clase.

Considerar el tiempo de nuestros estudiantes, no somos los únicos ocupados. De igual manera se debe ser consciente de que esta nueva modalidad de educación virtual en la que se está trabajando, ha traído tareas extras tanto a profesores como estudiantes. Por lo cual es importante que los profesores asignen trabajo de manera discreta.

Si la clase es muy larga, es recomendable hacer pausas activas y/o dinámicas activas en la mitad de estas. Las clases virtuales se caracterizan porque la mayor parte del tiempo adoptamos la misma posición. La mayoría de las veces se permanece sentado. Por lo anterior, se considera vital hacer pausas activas o tener descanso cuando las clases son superiores a una hora de duración.

Seleccionar el material de fuentes confiables y significativas. Recordemos que el canal por el que se mueve la información que estamos trabajando es la internet, tenemos todo el material académico del mundo a su disposición, al igual que sus estudiantes. Por lo tanto, es necesario acordar y/o sugerir las fuentes de búsqueda de los estudiantes.

Conclusiones

Hoy todos los actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, estamos viviendo en medio de una emergencia histórica, jamás antes vista por estas generaciones. Las medidas tomadas por los gobiernos de cancelación obligatoria de las clases en todas las instituciones educativas, las direc-

trices de quedarse en casa han generado toda una serie de efectos nuevos en los profesores, estudiantes, directivos académicos, padres de familia y demás actores del proceso educativo. Gran parte de los miembros de la comunidad educativa no estaban preparados para dicha emergencia, motivos por el cual ha sido difícil no sólo acomodarse sino también asimilar, de un día para otro, a las dinámicas educativas de la educación a distancia. En términos generales, el paradigma, hasta el momento en el que las clases se dictaban en el aula de clase, se basaba en la estandarización de prácticas y de contenidos pensados en una metodología de trabajo presencial, no se daba espacio para considerar las necesidades de los estudiantes en ambientes virtuales.

Las intenciones de mejorar tanto la calidad como la efectividad de la educación virtual que hoy tratamos de impartir se tienen, se cuenta con docentes con deseos de hacer un buen manejo de las diferentes plataformas y herramientas virtuales. Lo que queda, en este sentido, es seguir dándole participación al estudiante en la toma de decisiones respecto al aprendizaje, de parte de los docentes queda seguir capacitándose y entrenándose en todo lo referente a este modelo de enseñanza virtual centrado en el estudiante, entiendo que en estos aspectos hay todavía bastante camino por recorrer.

De otro lado, se piensa entonces que el estudiante debe aprender a aprender, lo cual consiste en desarrollar sus capacidades a través del mejoramiento de técnicas, destrezas, estrategias y habilidades con las cuales se busca acceder al conocimiento, el propósito de aprender a aprender debe realizarse a través de aprender a pensar, se hace desarrollando tanto la cognición como la afectividad.

Cuando una persona enseña, dos aprenden; es decir, cuando se le entrega al estudiante el material de estudio, el cronograma, los materiales, y demás aspectos relacionados con su plan de estudios, es decir, cuando se invierte el enfoque del aula de clase, y es el estudiante quien se da a la tarea de explicar, sostener, defender sus conceptos, sus ideas, sus planteamientos ante sus compañeros y ante el docente, lo que se está haciendo es dándole una participación real. En este proceso de sustentación de sus ideas, él está no sólo aprendiendo significativamente, sino además

madurando y volviendo más sólidos sus conocimientos, se espera, por medio de este modelo de aprendizaje, que una vez el estudiante salga del salón de clases virtual, esté seguro tanto de lo que ha adquirido como de lo que le falta por aprender y que, de esta manera, sus conocimientos previos sean cada vez más amplios.

Lo anterior no tiene que ver exclusivamente con la adquisición de conocimientos y con la actualización de estos por parte del estudiante, sino que implica también la posibilidad de que éste tome la iniciativa en su proceso de aprendizaje en donde es crucial su motivación, concentración, atención y su autoestima. En cualquier etapa en la que se encuentre el estudiante, desde su niñez hasta su adultez, es indispensable desarrollar en él el pensamiento crítico, donde el autoconocimiento, la autoestima, y la autoeficacia son claves para lograr cualesquiera que sean los objetivos de aprendizaje. Es precisamente en el desarrollo de esta importante tarea donde el trabajo del docente es fundamental, entendiéndose que el profesor es el encargado de suministrarle esta confianza al estudiante, lo cual se considera un excelente punto de partida para el desarrollo del modelo de aprendizaje centrado en el estudiante.

Finalmente, se puede decir que la enseñanza, a través de medios virtuales, debe ser entendida como un proceso de intervención educativa, orientada a que los estudiantes logren el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la medida en que promuevan una reflexión más consciente y la toma de decisiones en relación con sus propias habilidades. En estos momentos de emergencia y adaptación a un nuevo sistema educativo a través del distanciamiento social, ya el sistema educativo tradicional le debe dar paso a un tipo de educación más dinámica, en la cual tanto las responsabilidades como los protagonismos son compartidos. Se piensa que el nuevo docente asuma una nueva pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la diversidad y el trabajo en equipo y se forme a un estudiante capaz de actuar para desarrollar ideas y proyectos innovadores. Con este tipo de enseñanza no sólo gana el estudiante, también lo hace el profesor, la institución educativa y claro está, nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Angelo, T.A., and Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review* 84(1), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bonwell, C.C. and Eison, J. A (1991) *Active learning: Creating excitement in the classroom*.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Burbano D., C. y Zamudio T, G. (2020). Centro de apoyo para la inclusión del OEI: un balance a dos años. En: *Centros de escritura universitarios. Una estrategia para la permanencia estudiantil*. Universidad Santiago de Cali. Recuperado de: <https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/6306/Capitulo%2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corno, L., and Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. En: *Educational psychologist*, 18(2), pp. 88-108.
- Cross, K. P., and Steadman, M. (1996). *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching*. San Francisco. Josey-Bass.
- Deci, E., and Ryan, R. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Edgerton, R. (1997). *Higher education white paper*. Philadelphia: Pew Charitable Trusts.
- Giraldo R., G.; Zamudio T., G. y Medina A., P. (2017). *Educar-nos + Leer-nos, = permanencia en la Universidad*. Universidad Santiago de Cali.

Recuperado de: <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/65/58/784?inline=1>

Marina, J. (2011). *Los secretos de la motivación*. España: Ariel.

Shulman, L. S (2002). Making differences: A table of learning. *Change* 34(6): 36-44. Retrieve from the Carnegie Foundations for the advancements of teaching (publications) at [http:// www.carnegiefoundations.org/publications/sub.asp?key=452&subkey=612](http://www.carnegiefoundations.org/publications/sub.asp?key=452&subkey=612)

Vygotsky, Lev S (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.

Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.

Zamudio T., G y Giraldo R., G. (2013) *La evaluación de la escritura en la educación superior*. Universidad Santiago de Cali. Recuperado de: <https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/12/Libro?sequence=1&isAllowed=y>

8

VENTANAS Y ESPEJOS METACOGNITIVOS: LAS HISTORIAS DE MIS LIBROS

*Metacognitive windows and mirrors:
the stories of my books*

Gladys Zamudio Tobar

Universidad Santiago de Cali, Colombia

✉ gzamudio@usc.edu.co

© <https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

*Hay ventanas para mirar afuera y las hay
para mirar hacia adentro.
La mía es de las primeras.
Ella me ha mostrado, desde mis primeros años,
todo un mundo que ha ido variando
en mi fantasía a medida
que adquiría conocimientos sobre él.*

Antonio Cruzans Gonzalvo

Resumen. Este artículo de investigación narrativa (Blanco, 2011) es el resultado del análisis metacognitivo ejercido en situaciones de aislamiento, donde se puede hacer una mirada del sí mismo como otro (Ricoeur, 2003), a través de la preconfiguración, configuración y reconfiguración,

Cita este capítulo / Cite this chapter:

Zamudio Tobar, G. (2022). Ventanas y espejos metacognitivos: las historias de mis libros. En: Zamudio Tobar, G. y Portilla Portilla, M. (eds. científicas). *Huellas, contextos y saberes educativos: otras maneras de ser, hacer y pensar*. (pp. 169-201). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

desde el sujeto narrador e histórico y el sujeto narrado (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En este recorrido, las narrativas vienen y van como puertas y ventanas que se abren al mundo literario y facilitan la vida y el planteamiento de soluciones resilientes para apaciguar los fermentos del encierro. El método que se implementa es el análisis narrativo y coincide con el tratamiento discursivo del texto. Los resultados son las narraciones que sirven para señalar los beneficios de la entrada en los libros, la lectura y la escritura en diferentes escenarios humanos.

Palabras clave: narrativas, metacognición, lectura, escritura, enseñanza, aprendizaje.

Abstract. This narrative research article (Blanco, 2011) is the result of the metacognitive analysis carried out in situations of isolation, where a view of the self can be made as another (Ricoeur, 2003), through pre-configuration, configuration, and reconfiguration, from the narrative and historical subject and the narrated subject (Bolívar, Domingo and Fernández, 2001). In this journey, narratives come and go like doors and windows that open to the literary world and facilitate life and the establishment of resilient solutions to appease the ferments of confinement. The method that is implemented is the narrative analysis and it coincides with the discursive treatment of the text. The results are the narratives that serve to point out the benefits of entering books, reading, and writing in different human settings.

Keywords: narratives, metacognition, reading, writing, teaching, learning.

Introducción

En este artículo se aborda el ejercicio metacognitivo como una estrategia relevante, implementada en el ámbito educativo, con el ánimo de que los seres se autorregulen, identificando primero las razones de sus sentires en tiempos de aislamiento, de soledad o de quietud obligada. La metacognición se enseña como una herramienta esencial que permite a estudiantes y docentes ejercer control sobre sus procesos de aprendizaje

y enseñanza, respectivamente. Esto genera conciencia en el estudiante y en el profesor, pero también de sus relaciones y permite regular el propio aprendizaje (Osses y Jaramillo, 2008; Gómez, López y Duarte, 2018).

En ese sentido, en esta investigación narrativa (Blanco, 2011), desde los diferentes roles en los que me desempeño al interior de las esferas sociales del conocimiento, la educación, el lenguaje, la pedagogía y la didáctica, se establecen unas relaciones narrativas desde las posibles miradas de los otros en situaciones desfavorables para el equilibrio emocional, pero que se pueden aprovechar en ejercicios resilientes, a través de los tejidos entre los textos leídos y la elaboración de poemas, historias de vida (aunque ficcionadas) y relatos de la cotidianidad, donde se reflejan infinitos espejos de todos los seres que nos rodean. Lo más importante de ello es la reflexión, la valoración y los ajustes realizados frente a la continua búsqueda del bienestar en las aulas y fuera de ellas.

I

Me senté al lado de la ventana, vi la calle solitaria y pensé en Comala, territorio visitado por Juan Preciado cuando fue a buscar a su padre, Pedro Páramo. Me pareció ver sombras en la esquina. Se acercaban seres con medio rostro cubierto y caminaban mirando hacia atrás como si alguien los persiguiera. Los perseguía el silencio y el sonido de sus vísceras llenas de miedo y de hambre.

Esa escena me llevó a pensar en qué habría sido de mí en estos tiempos de crisis si no hubiera leído algunos libros que me dieron rutas a seguir o si no realizara de forma permanente una revisión de lo que he aprendido o si no me preguntara cómo llegaron los conocimientos a mi mente, ejercicio denominado metacognición, según Flavell (1976) para hacer ajustes o regularnos en momentos como estos, cuando se siente cierta opresión.

Esas sensaciones críticas forman parte de las dinámicas de la pandemia, pero hay otras crisis, crisis internas que nos inmovilizan, son peores que un virus mundial. Generan una metástasis en el cuerpo de la sociedad.

La educación sin salida es uno de esos escenarios donde los huesos están quietos y se van poniendo porosos. William Ospina (2008) nos pregunta

¿será que la educación, cierto tipo de educación es el problema de una sociedad? No responderé, pero –después de más de 30 años– miro hacia atrás y también huyo. Conocemos teorías para mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, pero continuamos torturando las palabras escritas, que muchos estudiantes terminan odiando porque –en la mayoría de los casos– los obligan a utilizarlas como látigos: para descalificarlos con ellas.

Desde la ventana de mis libros puedo apreciar cómo los autores que no son profesores nos enseñan estrategias didácticas sin proponérselo. Hay cantidades de ventanas, de puertas abiertas de par en par, de paisajes para recorrer y engullir sus colores, sus imágenes, las voces que circulan en ellos, los recuerdos que están colgados de los árboles. Ese puede ser un lugar privilegiado y público de la educación.

Muchos están pensando y deseando que las cosas cambien porque hay una crisis, pero esto no es automático. No nos podemos confiar. Después de una pandemia, de un desastre orgánico –producido por la biología– o inorgánico –generado por las deplorables relaciones de poder creadas por los hombres– quedamos sin palabras, todas se han ido al abismo de la preocupación, la desesperanza o el temor. Un libro vuelve a abrir no solo sus ventanas sino sus puertas y todas sus habitaciones para saber qué se siente en cada una de ellas.

Una vez rotos los corazones y los cuerpos, estos se pueden componer un poco. El recuerdo de algunos parajes nos encamina hacia una tierra solitaria, pero segura, llena de fantasías que conviene llevar en la valija de todos los días. Cómo ayudan las palabras, los libros leídos, los olvidados –o más bien los escondidos– y todas esas historias que se cruzan como cuando la calle está atestada de gente.

No solo se enseña a leer y a escribir como si se tratara de desnudar cada palabra hasta dejarla trémula de frío, sino que también se enseña a escalar y a bajar de espaldas por las trochas de las palabras y los recuerdos. En estas mágicas prácticas es lícito devolver el tiempo y verter semillas de segundos para que se vuelvan árboles llenos de horas.

La educación necesita tiempo, tiempo y paciencia. Leer y escribir requiere de muchos árboles para trepar hasta la última palabra y descender luego hasta las profundas raíces de sus significados y sentidos.

Al parecer, la escuela olvida su propósito que es formar seres humanos y estos para crecer –aprender a levantarse del piso, erguirse y caminar– necesitan años. En ese mismo tiempo, mientras se mueven por el mundo de la casa, luego de las aulas y después de las calles, van escribiendo un diccionario interminable, no solo de palabras que sirven para nombrar su entorno y los objetos que lo conforman sino para abstraer o emplear la metafunción ideativa del lenguaje (M. Halliday, 1994). De esta forma, no se carga siempre un costal lleno de las cosas a las que se quieren referir.

En ese sentido, el lenguaje debe ser un escenario amplio, flexible, profundo y transdisciplinar (Max Neef, 2004; Morin, 2007) propositivo e integrador, cuando convive al interior de una institución educativa o se vincula a su currículo. Por ello, la escuela en todos los niveles educativos y dimensiones debe ser un terreno intersubjetivo, donde todos los seres que conforman cada grupo tengan la posibilidad de expresar de forma auténtica y espontánea sus ideas, sentires y significados de cada evento, como les enseñaron en la cultura de donde son originarios.

El currículo es expresión de un proyecto humano, en la medida que le posibilite a los sujetos educativos abrirse al encuentro de nuevos horizontes donde puedan reafirmarse como personas y a la vez participar en la formación de un sentir propio de su grupo social, en coherencia con los postulados del proyecto histórico cultural del país que se apoya fundamentalmente en los criterios de la democracia participativa, en la búsqueda de un desarrollo sostenible, sustentable y sostenido y en la responsabilidad solidaria (Roldán, 1999, p. 65).

Esta forma de ver el currículo y, por lo tanto, a la escuela conduce a los niños a tener mayor seguridad en ellos mismos, autonomía y, sobre todo, los lleva paulatinamente a saber qué hacer con lo que aprenden en las aulas. Los libros, las voces y enseñanzas de sus profesores, las miradas cruzadas de sus compañeros y todos los tejidos de significados que sostienen la educación, conducen a pequeños y grandes a comprender, tolerar y explicar a otros -y a sí mismo- cómo sobrellevar las crisis, qué hacer para recomponer el cuerpo y la mente como en este relato, ficcionado, en tiempos de pandemia.

II

Niño

La ventana es muy pequeña. Solo puedo asomar el rostro por este bloque de concreto que me acalora, me asfixia y derrite mis alas de Ícaro queriendo volar. Todo es un experimento que se llama vida. Gregorio tiene la nariz más pequeña que yo. Ni siquiera se ven sus ojitos por el agujero de su pared. Supongo que es él, por su vocecilla y el movimiento de sus cejas bien definidas, unas delicadas líneas trazadas con pincel que hicieron en su rostro cuando nació.

Alejo, Alejito... ¿dónde te metiste muchacho? Grita mi madre mientras yo, como una hiedra trepando por la pared, sigo mirando quién pasa. En estos días las calles están muy solas. De vez en cuando veo a Javier pasar con un trozo de tela que no le deja ver la cara. Se ve igual que Gregorio. Solo sus cejas ya tupidas, de señor, se mueven saludándome. Debe ser porque él a veces sale a jugar conmigo en el parque. Solamente tiene un perrito que lo acompaña, pero se divierte mucho jugando a la pelota con los niños, jóvenes y hombres mayores como él. En realidad, no tiene tantos años, tal vez tiene la misma edad de mi madre. Ella también está muy sola y a veces le lleva comida a Pinky como se llama la mascota de Javier.

“¡Dejá de ventanear tanto! ¿No tenés más qué hacer?” Me dijo mi madre, Laura. Fue lo único que me hizo sentar a comer. Mientras probaba el arroz, las papitas, la carne frita -¡que le queda tan rica!- pensaba en lo que ella preguntó, si no tenía más que hacer. Yo todos los días me iba a estudiar caminando por la carrera 70 hasta la calle quinta con Gregorio. Prácticamente me ocupaba de él. A mí me ponían las quejas de todo lo que este pequeño de 6 añitos hacía. “Ve, tu hermanito me pegó”, “Alejandro, ese niñito se me comió la lonchera”. En el camino de regreso a casa, le explicaba que no se portara así con los compañeros y que fuera amable. Le pregunté ¿por qué se comió lo que había llevado Anita para el recreo? Él me dijo: pues porque tenía mucha hambre. No ve que no desayuno. Solamente como algo que deja mi mamá servido en un plato cuando llego del colegio.

Claro, es que Gregorio permanece casi siempre solo. Su mamá lava ropa y hace oficio en otras casas para poder pagarle el estudio y darle solo una comida al día. A veces le pide pan integral, torta de espinacas o nata de leche a la patrona, antes de que la tiren al tarro de basura. Cuando su madre llega, Gregorio se pone muy feliz porque come algo diferente, aunque esto no sucede siempre.

Gregorio me dijo el otro día: “Lejito, mi mamá me dio un pan con pasas y unas pepitas duras más ricas”. “Ella no comió, yo me comí todo. También llevó banano pecoso, pastel y un frasquito de plástico lleno de leche. Ella dice que es de verdad, de pura vaca, no de chuspa como compran los pobres. Los ricos compran cosas deliciosas”.

Me da pesar que Gregorio vaya perdiendo el año. Estaba llorando porque la mamá le dijo que no iba a poder volver al colegio porque le iba mal. Él está muy pequeño y todavía tiene mucho tiempo para estudiar. Ahora con esta pandemia que sufre la humanidad los profesores han decidido enviar los trabajos por el correo electrónico, pero la mamá de él no sabe ni leer y si no tiene plata para comprar comida mucho menos para tener computador. Yo le ayudaba a Gregorio con algunas tareas y él aprende rápido, pero ahora no me puedo ni acercar a su casa con esta pandemia.

Por ahí va Carmenza, la vendedora de dulces. A ella también le está yendo mal. Ella tiene una discapacidad física. Mi mamá dice que la admira porque todos los días salía con su carrito a la esquina a vender cigarrillos, café y dulces. Ahora apenas pasa contando algunas monedas que le quedaron de la última venta para comprar algo de comer. Está muy difícil. “La vida se pone dura en estos días de enfermedad”, dice mi madre por teléfono a sus amigas y eso que a ella todavía le están pagando por trabajar desde la casa. Ella es asesora de proyectos y se esforzó por tener los aparatos electrónicos que le facilitaban sus labores. He aprendido muchas cosas con ella en estos días. Siempre está pendiente de mí, aunque tenga mucho trabajo. A veces cuando estoy concentrado haciendo mis tareas, ella pasa su mano por mi cabeza con ternura y me dice “Te amo”. En ocasiones la veo muy cansada y como sé que le encanta el café, lo preparo y le llevo a su escritorio o a la cama cuando está viendo televisión. Pocas veces saca tiempo para ella.

Un domingo, antes de todo este encierro, mi madre estaba de descanso y me dijo: “Vámonos para Pance” Yo me puse feliz porque esa es otra forma de vivir. La naturaleza le enseña muchas cosas bonitas y sobre todo le da tranquilidad a uno. Le pregunté si podíamos llevar a Gregorio para que su mamá descansara y él saliera a pasear. Ella me dijo que había que preguntar a la señora si se podía. Pasé al frente, toqué la puerta del garaje donde vivían y le dije “Buenos días, ¿será que usted deja ir a Gregorio a Pance conmigo y mi madre? A ella le dio como pena y me dijo: “noo, tranquilo, no quiero molestarlos”. Le dije que nos sentiríamos felices si lo dejaba ir. Se quedó pensativa por un ratico y me dijo: “Bueenoo, está bien. Les agradezco mucho. Gracias por todo Alejandro, por estar pendiente del niño.”

Fuimos a ese maravilloso río de Cali, donde todavía podemos meternos y sentir su agua fría, aunque a veces está muy poquita. Nos divertimos, caminamos mucho y llegamos cansados, pero con la mente serena. Acompañé a Gregorio a su casa y su mamá, un poco más relajada, me agradeció de nuevo. Mi madre la saludó con la mano.

Hoy por esta ventanita solo recuerdo el sonido del río Pance. Me encanta sacar la nariz por ahí para sentir su aroma que viene de lejos. Imagino las piedras y los tramos de árboles a lado y lado del camino. Es como si estuviera en una pequeña selva, pero seguro de no perderme.

Como me gusta leer y escribir y mi profesora no me deja tantas tareas me senté a escribir un poema que me llevaría muy lejos, a todos los lugares que me gustan. Este me saca de las cuatro paredes de mi casa y me transporta a los sitios que valen la pena. No necesito cubrirme con careta ni tapabocas para internarme en ese mundo.

¡Mamá! mira lo que escribí.

Poema para contemplar

El río ha tragado todas las burbujas del universo.
Hierva continuamente ante los ojos del hombre.
Serpentea y, con su movimiento,
despierta la fauna que navega feliz.
Dialoga, sin discutir, con pequeñas y grandes aves,
acerca de las semillas que crecen, en silencio.
Simplemente ahí está, ahí están,
dejando palpitar sus nichos internos.
¿Hoy puedo navegar?
Aunque haya piedras debajo de mis pies,
ellas me conducen hacia un campo de vuelo liviano.
Los hilos de la hierba, sostenidos en la ribera,
también se acicalan con el transparente fluido,
Soñando con el sereno viaje hacia el mar.
Es largo pero constante el devenir.
Jamás se detiene, así como las aguas cristalinas,
que en silencio me dejan descansar (Zamudio, 2020/inédito).

Mi madre se sorprendió al leer el poema y se sintió muy orgullosa. Me dijo que podría ser un gran escritor y que, como he leído con ella desde muy pequeño, tengo buena redacción e imaginación. Eso le quiero enseñar a Gregorio para que imagine otros mundos, escriba las cosas que le pasan y esté más tranquilo. Le he regalado mis primeros libros para que comience a descifrar lo que dice en ellos con dibujos y palabras. Tal vez, más adelante, sea él quien le enseñe a su mamá a leer.

III

En el relato anterior, se puede evidenciar la importancia de la conversación y el conocimiento del otro para valorarlo, mediante el lenguaje (Maturana, 1996). En El sentido de lo humano, este autor chileno, nos deja una profunda lección sobre la educación transformadora, que se da

en la convivencia. Esta última, según Alarcón (2013) centrada en el crecimiento de los niños como seres responsables –social y ecológicamente– conscientes, en la creación con ellos, sin perder de vista las condiciones relacionales. “El proceso educativo tiene que ver con el crecimiento del niño como una persona capaz de ser un co-creador junto a otros de un espacio social deseable de coexistencia humana” (Alarcón, 2013, p. 31).

En este sentido de coexistencia humana, hay varias lecturas que se hacen del otro y de las discursividades frente a él, desde la propia existencia. Se genera una sensación de formar parte de él cuando se conoce parte de su historia. Esto sucede con quienes se convive, la familia, los estudiantes, los compañeros de trabajo y los vecinos. Se construye una holopedagogía que, en términos de Alarcón (2013) es aquel espacio donde se interactúa con los otros tal como son y no de manera fragmentada, como sucede en las aulas asignaturistas. Así mismo esas percepciones de coexistencia contribuyen a la consolidación de una pedagogía planetaria donde, según Alarcón (2013) llegan al aula sujetos no solamente completos en sí, sino como parte de un sistema global; entonces forman parte de sus concepciones y creaciones los animalitos con los que conviven, las nubes, las maticas que tienen en casa o fuera de ella, sus juegos, sus aparatos tecnológicos y todo lo que forma parte de su entorno. Tanto el contexto escolar como familiar o el mismo vecindario pueden ser los escenarios para que un ser humano comprenda de manera más profunda lo que sucede a su alrededor y, en consecuencia, construya formas auténticas y creativas para despertar en nuevos mundos de resiliencia, donde sea más feliz, aunque las circunstancias no lo parezcan.

La literatura, la oralidad, la escritura, la lectura y las anécdotas son lugares comunes de la escuela, que se pueden aprovechar para transformar la vida y profundizar en su comprensión. En situaciones de encierro, limitación y opresión, escribir la historia de los otros o interpretarla a través de los libros leídos, las películas vistas, las canciones escuchadas y demás experiencias vividas es completar el cuerpo y ganar en el mundo de la serenidad y la sensatez.

Una integración coexistencial, permite la totalidad del docente y del estudiante en el aula, puede ser cuerpo y espíritu, emoción e historia, puede asistir a clases con sus virtudes y sus defectos, con su sombra y con su máscara, con

sus habilidades y discapacidades, con su complexus, con su cadena de afectos transgeneracionales (Alarcón, 2013, p. 70).

Esa forma de integrar la corporeidad, emocionalidad y espiritualidad se conjugan en los lenguajes a través de diversas manifestaciones donde es ineludible hacer sentir al otro algo distinto, lo comprometemos también con todas sus emociones y su completitud. No obstante, él o ella tienen su propia lengua que les permite llegar solo hasta un lugar en la interpretación (Larrosa, 2003). Únicamente queda por reconocer, como lo plantea Maturana (1990), cuánto se comprende del otro y generar nuevas discursividades emocionales a través del lenguaje, no solo de los libros sino de quienes conviven con nosotros en este planeta, así como se vivencia en el siguiente relato de barrio, con algunos tintes de ficción literaria.

IV

Desde las ventanas de mis libros

Mientras raspaba el tarrito del café intentando sacar la última cucharada, pensaba en *El coronel no tiene quien le escriba*. Me alegraba tener algún referente porque empezaba a vivir en el cuerpo de otro personaje, pero ese no era yo. Solo jugaba a serlo. Ni siquiera me llegaría una pensión. No estaba viejo ni tenía mujer que me estuviera molestando por los mosquitos o porque no iba a cobrar.

¡Ah! ¡Qué alegría! A pesar de este confinamiento, de tener pocos alimentos en la despensa, me siento feliz porque todavía recibo un salario y puedo salir a comprar algo. Sin embargo, cuando me asomo a la ventana y veo tantas personas por ahí con sus hijos pequeños hambrientos y peleándose por un trozo de pan, siento tristeza e impotencia, pero ¿cómo ayudarlos? Mi aparta-estudio es tan pequeño que si tuviera una novia tendría que ser muy delgada para que no invadiera mi espacio.

Imagino qué comeré hasta cuando se acaben los alimentos y cuando no tenga dinero como le sucede a las personas con trabajos informales: Carmenza, es la vendedora de dulces de la esquina a quien casi todos los días le compro dos o tres cigarrillos y le ayudo a contar las monedas porque no sabe cuánto vale el dinero; tampoco sabe sumar, ni restar, ni multiplicar. A pesar de

eso, ella sí sabe dividirlo, fácilmente lo comparte, debe ser porque no sabe contar. No es egoísta. Hay mucho que aprender de ella; jamás pierde la sonrisa. Esas son las mejores enseñanzas que un ser humano nos puede dar. Eso, sin contar con la discapacidad motriz que tiene. Los vecinos siempre le ayudan a sacar el carrito y a su perro Max, que cuida toda la cuadra.

También pienso en Rodrigo o Lustro, un paisa jodido como dice él mismo. “He matado y comido del muerto, pero sé mantener una amistad”. Yo creo que así es. Cuando voy a la tiendita, se sienta a contar sus historias. Él no solo es embolador, sino que ayuda en los restaurantes, hace mandados; trabajó como dos meses en una panadería porque hizo un curso que duró tres semanas. A veces me molesta porque no me puede ver sentado tranquilo escuchando música, sin pedirme una cerveza. Cuando se le vuelve costumbre le digo que no tengo porque no quiero que nadie me obligue a nada. Viejo Rodri o Lustro es muy alegre, vive solo, se rebusca el día para pagar la pieza, así como Carmenza.

En estos días de encierro, he pensado en cada persona con la que me encontraba casi a diario. Soy privilegiado. Además de tener tiempo, tengo muchos amigos, gente que me quiere. Por ejemplo, con el profesor Castillo, viejo bebedor de los finos; con él escuchó unas historias de hace como 60 años, de sus cuitas en Buenaventura. Como yo también soy profesor, me imagino cómo eran las clases del profe Castillo. Nunca fue grosero ni irrespetuoso con nadie, dice. Y creo que es cierto porque da gusto escuchar su serena voz ampliando cualquier tema sin alterarse, tampoco cuando le llevan la contraria. En estos días, Castillo tal vez está sufriendo porque no puede ir a la tiendita del barrio a conversar y tomarse sus whiskys o sus cervecitas. Yo también pienso en eso. Me encanta conversar con toda la gente del barrio y con los que llegan de otros lugares.

Bueno... y si se me acaba todo ¿qué comeré? Tengo muchos cartones, libros, sal y un poco de harina. Es impactante, pero así han hecho muchas personas en el mundo, que no tienen trabajo y su familia sufre por no saber cómo conseguir alimento. Uno cree que si come arroz con papa está pobre, pero hay otros que no pasan bocado.

Eso es muy doloroso. Hablando de hambrunas, con mi amigo Leo decíamos el otro día: ¿Te acordás cuando Chaplin en *La fiebre del oro* se come

un zapato? Da gusto verlo cómo saborea las tachuelas simulando sacar las espinas de un pescado. Claro decía Leo, pero es que antes los zapatos eran de cuero. ¡Ah sí! Y, entonces viejo Leo, ahora ¿qué comemos? ¿plástico?

Estas conversaciones, antes en la esquina o ahora por teléfono, nos mantienen ocupados y acompañados. ¡Qué delicia! Hay que aprovechar el tiempo, tener buenas charlas con las personas para poder recordar esas palabras en tiempos de soledad. Así uno jamás se queda vacío o desesperanzado.

Hablando con Leo de otras situaciones del hambre narrada en la literatura, recordábamos *La rebelión de las ratas*; ese libro de Fernando Soto Aparicio me marcó mucho, lo leí cuando estaba en el colegio y aún recuerdo la sopa de cartón con agua y sal que tenía que compartir Rudecindo con su esposa y su pequeño. Le angustiaba morir de hambre: “Tenía miedo, pensó su muerte, habría sido horrible... cómo el agua y los alimentos no llegaban nunca y cómo los gritos se ahogaban en un espacio cerrado, llenando solamente sus oídos... La muerte, en esa forma, debía ser tremenda. Deseó que ninguno hubiera padecido esos tormentos.” Aunque se refiere a la vida en los socavones, se parece mucho a este encierro.

Con estas calles tan solas, que veía desde la ventana, ya no sabía si lo que, de vez en cuando, pasaba era un ser humano vivo o una de esas sombras o imágenes que veía Juan Preciado en *Pedro Páramo*. De hecho, lo volví a leer y me convencí de que a México ya había llegado el coronavirus y fue como la primera cepa porque ese lugar estaba desértico. Hubiera querido tocar en esas casas donde no se oía nada y nada se movía para ver qué había dentro. También me parecían esas construcciones de teatro que solo tienen fachada, como en *La estrategia del caracol* (Cabrera, 1993). Tantos vacíos, pero el vacío del estómago aturde.

El hambre debe ser muy brava. Yo no sé qué es eso. Mi padre y mi madre se rompieron el lomo para que mis tres hermanas y yo no sufriéramos de nada. La verdad les agradezco haberme dado todo y haberme obligado a seguir estudiando. No le veía sentido a escuchar a esos profesores aburridos y me volaba para Pance. Ah, qué tiempos aquellos. Sin embargo, cuando le empecé a coger cariño a los libros, a las buenas películas y a las conversaciones con todas las personas, entendí que yo debía ser

profesor, pero no para aburrir a mis estudiantes sino para escuchar sus historias. Hoy tengo clase por internet. A veces me pego unas enredadas; me pongo en el lugar de mis estudiantes y me tranquilizo porque nunca he sido odioso ni he creído que me las sé todas. No me sé ninguna, pero soy feliz. Eso les enseño. Les leo *El hombre feliz* de Bertrand Russel (2019) y ellos se estresan menos. Digo menos porque varios de sus profesores tienen interés en golpearlos con sus palabras y poniéndoles trabajos que ellos, además de no entenderlos, no los disfrutan.

Cuando estamos en el colegio, en las clases de carne y hueso, yo les digo a los muchachos que no se angustien, que busquen lo mejor que tienen para vivir y que se vayan por la vida navegando como en un potrillo, como dice William Ospina en su ensayo “Educación”, los profesores y los padres participamos para que ese niño, ese tronco de madera, sea un balancín o, mejor, un potrillo (del Pacífico o de otros mares) para desplazarse por donde quiera. Es verdad, a veces nos sacuden las olas, nos revuelcan, pero a veces también llegamos muy lejos. Nunca terminaremos de llegar como en el mito de Sísifo. Así es la vida. Por eso hay que vivirla bonito. Cada vez que tengamos que volver a subir la pesada roca por la montaña podemos cambiar de postura o ayudarnos con otros artefactos. Por ejemplo, podemos darle “delete” y volver a empezar.

V

Si analizamos el relato anterior, se puede evidenciar cómo leer y escribir, verse en los libros, leer “la vida como texto” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), sobre todo la vida propia, para llevar a cabo –y de forma permanente– el ejercicio metacognitivo (Flavell, 1976; Glasser, 1994; Arguelles y Nagles, 2007), a través de una mirada auto-reflexiva, conduce hacia las comprensiones de los diferentes momentos que vivimos con los otros. Esto también lleva a una lectura crítica cuando hay caos en la información mediática. Es necesario analizar cada mensaje recibido o visto en internet o en la televisión. En el siglo XXI no es fácil identificar la intención comunicativa de los mensajes vistos a través de los medios; tampoco lo es evitar el pánico y el desdén, expresiones reflejadas en los siguientes poemas.

¡Están aquí!

Hay seres en la calle
disfrazados de enfermos;
otros en los hospitales, que sí lo están,
mientras los afectados están en sus casas.
No pueden salir.
Los enfermos se levantan muy temprano.
No los dejan dormir sus alucinaciones.
Cada vez son más frecuentes.
Sueñan que los persiguen aparatos eléctricos.
Todos duermen en casa y ellos siguen como locos
andando desde muy temprano
hasta muy tarde, pero no salen.
Están confinados a un trabajo
que los saca de sí, los lleva a fuertes palpitaciones
y desesperos que les amargan la existencia.
La pandemia es un hecho.
El mundo se mueve a un solo ritmo:
todos corriendo hacia la tecnología
para salvarse de la enfermedad.
Es tarde para ello.
Ya estamos aquí...enfermos.
Ellos, los otros, también se han internado
En nuestras casas.
Todos están hacinados
en mi pequeña caja de Pandora.
Basta que abra el broche,
dando un click y se escapa la esperanza
de vivir un día sin los síntomas de esta enfermedad.
(Zamudio, 2020/inédito)

La histeria del fuego

Fuego, elemento que detiene
aquello que está contaminado.
Hay que quemar a los enfermos.
Eliminar a los ancianos, ya no necesitan vivir más.
Dilapidar al que tose y fluye como no debiera.
Inmovilizar a quienes están sanos.
Desesperar a los que no sabían hacerlo.
¡Cremación para los medios!
Para las ideas locas y enfermas.
Fuego para los malos pensamientos.
Tostar los sentimientos perversos,
de acabar con los otros,
y entonces... salvarnos.
Son cadenas infinitas de esta enfermedad
que llaman con nuevos nombres,
pero ella es la misma que siempre
ha atacado a la humanidad.
Se llama ignorancia, insensatez y falta de amor.

(Zamudio, 2020, poesía inédita)

Otear por las ventanas, del televisor, del computador y de los libros, nos revela historias y maneras de vivirlas, pero leer el propio rostro al contemplarse frente al espejo deja ver las grietas de nuestra mirada que se confunden con las del azogue.

Conclusiones

La lectura de las cotidianidades, en la investigación narrativa, se convierte en un ejercicio metacognitivo –para el mismo investigador– donde las historias de vida, las narraciones autobiográficas, los relatos y las discursividades de personajes vivos o fantasmagóricos (metafísicos o literarios) ofrecen datos sensibles para analizar situaciones en las que se encuentran

–nos encontramos– enclaustrados, avasallados por su propia existencia u oprimidos en los terrenos educativos, culturales o formativos. No obstante, la revisión exhaustiva de cada fragmento y de las categorías narrativas también genera salidas u opciones para reconfigurar ese personaje, primero sujeto histórico y luego sujeto narrativo. Posteriormente, reflexiona y transforma sus prácticas, entremezclando sus propias voces, con las que encuentran atrapadas en los libros o en las que halla en otras experiencias; regresa a su lugar que entonces es otro, otro sujeto histórico y otra narrativa para retornar al ejercicio metacognitivo; es el fenómeno de la vida, de aprender a vivir siendo consecuente con su ser ontológico.

Se podría decir que, desde el campo fenomenológico, estas narrativas como eje de indagación, llevan a quien investiga a responderse y responder por su propia vida. Ese es un ejercicio metacognitivo, donde el personaje protagonista –el sí mismo– se reconoce en las acciones de los textos literarios o encuentra en ellos soluciones para las adversidades. En este sentido, la metacognición es la capacidad para reflexionar, comprender y controlar el propio aprendizaje a través de las narraciones dadas en la cotidianidad y su confrontación con lo que viven otros personajes en las autobiografías –vidas– o en las historias ficcionadas que lee. Esto exige la potenciación de procesos como la atención a los detalles de las situaciones vividas y la memoria para recordar los episodios que han trasegado los personajes; en ese momento quien analiza también se convierte en uno de ellos.

Esta forma de investigación narrativa mediante la metacognición vinculada a las aulas, dejándose leer, escuchar, comprender y narrar, es un agradable escenario para aprender qué es la vida, cómo se podría vivir de formas más gratas, con bienestar y placer por adentrarse en las ciencias, en las epistemes de la pedagogía, didáctica y educación, así como en disciplinas que responden interrogantes que atraviesan la existencia de los sujetos. Lo más importante de esto es mantener el estado de alerta frente a qué se hace con ese conocimiento, para qué se lee, dónde y cómo se aplican los saberes en la vida misma de quien aprende y de quien enseña. Finalmente, se recogen las voces de la nueva experiencia. La poesía, los relatos autobiográficos, los libros y la vida –de sí y de otro– como texto (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) a través de filtros metacognitivos enseña cómo aprender para vivir y escribir una nueva historia.

Referencias bibliográficas

- Alarcón C. (2013). *Coexistencia y educación*. Chile: Escuela de Medicina Natural Integrativa. Recuperado de: <http://www.coexistencia.cl/wp-content/uploads/2013/06/LIBRO-COEXISTENCIA-Y-EDUCACION.pdf>
- Arguelles, D., N. Nagles (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Colombia: Alfaomega.
- Blanco, Mercedes. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos* (México, D.F.), 24(67), 135-156. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cabrera, S. (1993). *La estrategia del caracol*. (productor, director y guionista). Colombia: Caracol Televisión, Crear Cine y Video, Fotograma (Colombia), Emme Srl (Italia), Ministère Français de la Culture et de la francophonie, Ministère Français des Affaires Étrangères (Francia).
- Cruzans G, A. (2016) *Desde mi ventana*. <https://editorialsaralejandria.com/producto/desde-mi-ventana/>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence*. (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- D'Ydewalle, G.; Eelen, P. y Bertelson, B. (eds.). (1994). *International perspectives on psychological science*. (Vol. 2). New Jersey: Erlbaum.
- Gómez V., J.; López P., C. y Duarte H., M. (2018). *Estrategias metacognitivas implementadas por el docente para la resolución de problemas*. Universidad Santiago de Cali. Recuperado de: <https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/5444/ESTRATEGIAS%20METACOGNITIVAS%20IMPLEMENTADAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Halliday, M. (1994) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Max Neef, M. (2004) *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Chile: Universidad Austral de Chile.
- Maturana, H. (1990) *Emociones y lenguaje en Educación Política*. Chile: Paidós.
- Maturana, H. (1996) *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen.
- Morin, E. (2007). *Hacia una epistemología de la transdisciplinariedad*. II Taller transdisciplinario sobre el enfoque de la complejidad. Cuba. HYPERLINK “http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/complejidad/hacia_una_epidemiologia_de_la_transdisciplina.pdf” Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/complejidad/hacia_una_epidemiologia_de_la_transdisciplina.pdf
- Osses Bustingorry, Sonia, & Jaramillo Mora, Sandra. (2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Roldán, O. (1999) *El curriculum y su contribución al desarrollo humano y social*. En: Roldán; Alvarado; Hincapié; Ocampo; Ramírez; Mejía & Ospina. (1999). *Educación el desafío de hoy. Construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Magisterio.
- Russell, B. (2019) *La conquista de la felicidad*. España: Biblioteca Virtual Omegalfa. (1ª. Ed. 1937).

ACERCA DE LOS AUTORES

About the authors

Gladys Zamudio Tobar

Universidad Santiago de Cali

✉ gzamudio@usc.edu.co © <https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

Licenciada en Ciencias de la Educación, Literatura e Idiomas; especialista en Desarrollo Intelectual y Educación; Magíster en Lingüística y Español. Se ha desempeñado como docente en diferentes niveles y contextos educativos. Desde hace más de 30 años es profesora universitaria, donde se ha destacado también por ser investigadora y líder del grupo Ciencias del Lenguaje, categorizado en A por MinCiencias.

Mónica Portilla Portilla

Universidad Santiago de Cali

✉ monica.portilla00@usc.edu.co © <https://orcid.org/0000-0001-7352-3046>

Editora científica de la obra presente. Doctora en Ciencias de la Educación, UNCuyo (Argentina). Lic. Español y Literatura. Profesora Facultad de Educación, Universidad Santiago de Cali. Grupo de investigación Ciencias de la Educación, Educación Superior y Conceptos (CIEDUS).

Paula Andrea Muriel Valencia

Universidad del Quindío

✉ paula.andrea.72@hotmail.com © <https://orcid.org/0000-0002-8390-7243>

Licenciada en Biología y Educación Ambiental, diplomada en Docencia Universitaria, magíster en Medio Ambiente. Se ha desempeñado como docente en diferentes niveles y contextos educativos. Desde hace 10 años en la docencia escolar y en la ejecución de proyectos ambientales locales.

Carlos Alberto Chacón Ramírez

Universidad del Quindío

✉ carloschacon@uniquindio.edu.co © <https://orcid.org/0000-0002-5795-2438>

Reseña: Licenciado en Educación, biología; doctor en Educación. Amplia experiencia en temas de Educación y pensamiento ambiental.

Marly Johana Moreno Parra

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

✉ marlymorenop@gmail.com © <https://orcid.org/0000-0001-7954-0963>

Nació en Albania, Caquetá, Colombia (1990). Licenciada en Educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes, egresada de la Universidad Surcolombiana; magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana; estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL de Venezuela.

Desde el año 2012 se ha desempeñado como docente de aula en el nivel de Básica Primaria y docente catedrática de diferentes universidades del Departamento del Huila. Actualmente se desempeña como docente de Básica primaria, nombrada en provisionalidad en la Institución Educativa Nacional, con la Secretaría de Educación de Pitalito y docente catedrática del programa de gestión deportiva de la UNAD desde el año 2019.

Sherlysaray Agudelo Vega

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

✉ s.saray.agudelo@gmail.com © <https://orcid.org/0000-0002-2912-6737>

Nació en Florencia Caquetá, Colombia. Licenciada en Pedagogía Infantil, egresada de la Universidad Surcolombiana; magíster en Administración y Planificación Educativa de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología; estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.

Diana Cristina Gutiérrez Quimbaya

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

✉ dicris1206@gmail.com © <https://orcid.org/0000-0002-4528-4399>

Nació en Rivera, Huila, Colombia (1980). Licenciada en Educación Infantil Integrada egresado de la Universidad Surcolombiana de la ciudad de Neiva; especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica de la Fundación Universitaria Los Libertadores de Bogotá, magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana; estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL de Venezuela.

Desde el año 2004 se ha desempeñado como docente de aula en el nivel de Básica Primaria en diferentes Instituciones Educativas del Departamento del Huila. Actualmente se desempeña como docente de Básica primaria, nombrada en propiedad en la Institución Educativa Promoción Social de Neiva, con la Secretaría de Educación Municipal.

Humberto Barrios Peña

Universidad Surcolombiana

✉ humberto.barrios@usco.edu.co © <https://orcid.org/0000-0001-8274-5273>

Nació en Gigante, Huila, Colombia (1988). Licenciado en Matemáticas egresado de la Universidad Surcolombiana de la ciudad de Neiva; magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia; estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL.

Docente catedrático de la Universidad Surcolombiana y la Escuela Superior de Administración Pública desde el año 2017 orientando cursos de Matemáticas, Estadística y Matemáticas Financieras. Desde el año 2011 se desempeña como docente de Matemáticas en diferentes Instituciones del Departamento del Huila y actualmente es docente nombrado en propiedad en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante con la Secretaría de Educación Departamental.

Ana María Ávila Matamoros

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

✉ Anam_avilam@hotmail.com - Anam.avilam@konradlorenz.edu.co

Anam.avilam0@gmail.com © <https://orcid.org/0000-0002-9907-1970>

Psicóloga, magíster en Desarrollo Educativo y Social, especialista en Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica. Con más de 25 años de experiencia profesional en labores docentes, directivas, investigación, proyección social, consulta particular, consultoría psicológica en educación.

Lautaro Steimbregger

(IPEHCS), CONICET-UNCo; Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina

✉ lautarosteimbregger@gmail.com © <https://orcid.org/0000-0002-6286-3536>

Psicólogo; doctor en Educación. Docente y extensionista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo. Miembro becario del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCo. Miembro de la Red de Internacionalización de la Psicología Argentina (RIPA). Integrante del equipo editorial de “Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología” y de “Topos. Editorial del IPEHCS”. Líneas de investigación: vínculo pedagógico, afectividad, autoridad profesoral.

Aléxander Oliveros Tapias

✉ alexander.oliveros01@usc.edu.co © <https://orcid.org/0000-0002-3451-0012>

Licenciado en Filosofía y Magíster en Educación. Con amplia experiencia en docencia en educación media. Ha escrito varias publicaciones asociadas a las competencias ciudadanas y su relación con la filosofía.

Anderson Suárez Cortés

Coordinador municipal MEF-EI (Valle del Cauca)

✉ andersonsuco@gmail.com © <https://orcid.org/0000-0003-1539-9504>

Normalista Superior, licenciado en Educación básica con Énfasis en Lenguaje, Magíster en Educación. Docente en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, media vocacional y educación superior. Asesor de instituciones educativas en la elaboración y resignificación de los PEI y direccionamiento estratégico de EE, con experiencia de 18 años de labores en el campo educativo.

Pablo Lozano Rosero

Universidad Santiago de Cali

✉ pablo.lozano00@usc.edu.co © <https://orcid.org/0000-0003-0470-0795>

Licenciado en Lenguas Extranjeras con Énfasis en traducción, hotelería y turismo; especialista en Docencia Universitaria; magíster en Teaching English as a Foreign Language. Se ha desempeñado como docente en diferentes niveles y contextos educativos. Desde hace 16 años es profesor universitario.

PARES EVALUADORES

Peer reviewers

Margaret Mejía Genez

Universidad de Guanajuato

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5142-5813>

Jean Jader Orejarena Torres

Universidad Autónoma de Occidente

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0401-3143>

Alexander Luna Nieto

Fundación Universitaria de Popayán

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9297-8043>

Willian Fredy Palta Velasco

Universidad de San Buenaventura

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

Pedro Antonio Calero

Investigador Asociado (IA)

Docente Universitario en Fundación Universitaria María Cano

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9978-7944>

Esperanza Gómez Ramírez

Investigador Sénior (IS)

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7610-244X>

Lucely Obando Cabezas

Investigador Junior (IJ)

Universidad Libre

<https://orcid.org/0000-0002-8770-2966>

Maria Alejandra Ceballos

Fundación Universitaria de Popayán

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0640-4287>

Marco Alexis Salcedo Serna

Investigador junior (IJ)

Universidad Nacional de Colombia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

María Ceila Galeano Bautista

Universidad Libre

<https://orcid.org/0000-0002-6679-4259>

Carol Andrea Bernal-Castro

Universidad Del Rosario

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8284-0633>

Mauricio Jiménez

Universidad Autónoma Latinoamericana

<https://orcid.org/0000-0003-4811-2514>

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

Diseño y diagramación

Design & Layout by

Juan Diego Tovar Cardenas

✉ librosusc@usc.edu.co

Cel. 301 439 7925

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Literata en sus respectivas variaciones a 11 puntos en el contenido y Open Sans para capitulares a 17 puntos.

Impreso en el mes de agosto de 2022,
se imprimieron 100 ejemplares en los
Talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.

Popayán - Colombia

Tel: (57+) (2) 8235737

2022

Fue publicado por la Facultad de Educación
de la Universidad Santiago de Cali.