



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Vigilada Mineducación

2021

Número

11

ISSN Impreso: 2027-257X

ISSN-Electrónico: 2711-1288

Revista



PACA

Órgano de Difusión Investigativo



Centro de Investigación en
Calidad de la Educación

ACREDITADA DE
ALTA CALIDAD

Resolución 11233/2018 - MEN



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Vigilada Mineducación

2021

Número

11

ISSN Impreso: 2027-257X

ISSN-Electrónico: 2711-1288

Revista

PACA

Órgano de Difusión Investigativo



ACREDITADA DE
ALTA CALIDAD

Resolución 11233/2018 - MEN

Revista PACA No. 11

Órgano de Difusión Investigativo
Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social
Universidad Surcolombiana
ISSN Impreso: 2027-257X
ISSN En línea: 2711-1288
Periodicidad anual
Tiraje 150 ejemplares
No. 11. 232p.
2021
Neiva – Huila

REVISTA PACA

La Revista PACA es una publicación científica de acceso abierto con periodicidad anual, adscrita al Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias, de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. Tiene como propósito central presentar a profesionales, académicos, investigadores y comunidades en general, editorial, artículos de investigación científica, artículo de revisión, artículos de reflexión y ensayos, en torno a las siguientes líneas de investigación: Currículo y calidad de la educación; Educación superior y discurso pedagógico; Evaluación de la calidad de la educación; Investigación educativa; y Políticas públicas en educación.

Comité Técnico:

Wilson Perdomo Cortés

Asistente Editorial

Édgar Machado

Corrección de Estilo

Luis Felipe Ramírez Pérez

Traducciones

María Constanza Cardoso Perdomo

Diagramación y diseño páginas internas y carátula

La revista actualmente está indexada en las siguientes Bases de Datos Internacionales:



La responsabilidad de lo expresado en cada artículo es exclusiva del autor y no expresa ni compromete la posición de la revista. El contenido de esta publicación puede reproducirse citando la fuente.

Director:
NELSON ERNESTO LÓPEZ JIMÉNEZ
Universidad Surcolombiana

Comité Editorial:

Orinzón Perdomo Guerrero
Universidad Surcolombiana
Juan Carlos Acebedo Restrepo
Universidad Surcolombiana
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
Universidad de Caldas
Javier Fayad Sierra
Universidad del Valle

María Elvira Carvajal Salcedo
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
Magda Julissa Rojas-Bahamón
Docente, I.E. Jorge Eliécer Gaitán, Colombia

Comité Científico:

Mario Díaz Villa
Universidad Santiago de Cali
Marco Raúl Mejía
Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional
Pablo Vommaro
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO-
Gian Carlo Delgado
Universidad Autónoma de México
Abraham Magendzo
Profesor de Estado en Educación de la Universidad de Chile

Ventas, canjes y suscripciones

Doctorado en Educación y Cultura Ambiental
Universidad Surcolombiana, Carrera 5 No. 23-40. Neiva – Huila. Colombia.
Teléfono: 8753686 Ext. 2114 - 2467 - 2204
revistapaca@usco.edu.co
<https://journalusco.edu.co/index.php/paca/index>
www.grupopaca.edu.co

Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
EDITORIAL	15
1. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES VINCULADOS AL ROBO DE COMBUSTIBLE. REGIÓN PUEBLA, MÉXICO Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica	
<i>Rogelio Benítez Sánchez. Maestro en Análisis Regional, Licenciado en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla (México)</i>	
<i>Adelina Espejel Rodríguez. Doctora en Ciencias Económicas por la Universidad de Camagüey, Cuba, Maestría en Análisis Regional por la UATx. Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), Profesor-Investigador. (México)</i>	17
2. EL IMPACTO DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DEL INPEC EN UN GRUPO DE MUJERES POSPENADAS Tipo de Artículo: Reflexión derivada de investigación	
<i>Adriana Yisela López García. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Inspector en Instituto Nacional Penitenciario – INPEC.</i>	35
3. PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA CRÍTICA DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA EN EL MARCO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica	
<i>Nicolás Medina-Medina. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Enlace Regional de Asistencia Técnica para la Primera Infancia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – Regional Huila.</i>	51

4. FORMACIÓN CIUDADANA EN EL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA, CEAD IBAGUÉ

Tipo de Artículo: Reflexión derivada de investigación

Natalia Arbeláez Gallego. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Profesora Tiempo Completo de la Universidad Cooperativa de Colombia Sede Ibagué.

José Julián Ñañez Rodríguez. Doctor en Educación de la Universidad del Tolima. Profesor de la Universidad del Tolima.

67

5. PROCESOS DE PENSAMIENTO: ¿CÓMO DESARROLLARLOS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN (EPC)?

Tipo de Artículo: Reflexión derivada de investigación

María Paola Bermúdez Vásquez. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de ciclo I (1°, 2° y 3° de básica primaria) de la Institución Educativa Colombus American School del sector privado.

91

6. COMPRENDER LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LA FUNCIÓN **Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica**

Jhon Sebastian Gómez. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Fundación Escuela Tecnológica de Neiva Jesús Oviedo Pérez.

Elizabeth Hurtado Martínez. Magíster en docencia de las matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora tiempo completo de la Universidad de la Amazonia de Florencia, Caquetá.

107

7. PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL CENTRO DOCENTE SAN JOSÉ DEL MUNICIPIO DE AIPE, HUILA

Tipo de Artículo: Reflexión derivada de investigación

Ana Elizabeth Lozada Pinto. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga de Ibagué.

Lorena Marcela Castro Aldana. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Universidad Antonio Nariño.

Tania Lorena Medina Rojas. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución educativa Chapinero de Neiva.

139

8. CUERPO (CAMINO-AULA) PARA COMPRENDER-RESIGNIFICAR LA CRISIS DEL HABITAR DESDE LA ESCUCHA DE MÚSICAS POPULARES

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

José Leonardo Ruiz Méndez. Doctor en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Universidad Surcolombiana. Investigación financiada por la Universidad Surcolombiana.

Carlos Alberto Chacón Ramírez. Doctor en Educación de la Universidad del Valle. Docente de la Universidad del Quindío. Investigación financiada por la Universidad Surcolombiana.

157

9. TRANSDISCIPLINARIEDAD, TRANSVERSALIDAD Y MODELOS DE FORMACIÓN ALTERNATIVOS

Tipo de Artículo: Reflexión no derivada de investigación

Deicy Correa Mosquera. Autora Principal. Magíster en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali-Colombia. Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México).

Camila María Carlachiani. Coautora. Magíster en Educación de la Universidad Nacional de La Plata de Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

175

10. EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA, UNA OPORTUNIDAD PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA BIODIVERSIDAD Y LA CULTURA

Tipo de Artículo: Reflexión no derivada de investigación

Delia Rincón Ariza. Magíster en Gestión Ambiental de los Llanos. Estudiante del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Universidad de los Llanos, Colombia.

197

11. LA BIODIVERSIDAD COMO REFERENTE PARA PROMOVER LA CONSERVACIÓN DE LOS ECOSISTEMAS COLOMBIANOS

Tipo de Artículo: Revisión Temática

Alejandro Henao-Castro. Magíster en Ciencias Marinas de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Estudiante de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental Universidad Surcolombiana, Colombia. Docente de la Institución Educativa Luis Carlos López, Cartagena de Indias (Colombia).

215

EVALUADORES

229

TABLE OF CONTENTS

	Pág.
EDITORIAL	15
1. THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS LINKED TO FUEL THEFT. PUEBLA REGION, MEXICO	
Article Type: Scientific and Technological Research	
<i>Rogelio Benítez Sánchez. professor of regional analysis, graduate in pedagogy. national pedagogical university, unit 211, Puebla (Mexico)</i>	
<i>Adelina Espejel Rodríguez. PhD in economic sciences from the university of Camagüey, Cuba, master in regional analysis from the UATx. Autonomous University of Tlaxcala (UATx), professor-researcher. (Mexico)</i>	17
2. THE IMPACT OF THE INPEC INSTITUTIONAL EDUCATIONAL PROJECT ON A GROUP OF POST-PENALTY WOMEN	
Article Type: Reflection derived from research	
<i>Adriana Yisela López García. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Inspector at the National Penitentiary Institute - INPEC.</i>	35
3. CRITICAL COMMUNITY EDUCATION PRACTICES AT THE SOUTH COLOMBIAN UNIVERSITY IN THE FRAMEWORK OF UNIVERSITY EXTENSION	
Article Type: Scientific and technological research	
<i>Nicolás Medina-Medina. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Regional Liaison for Technical Assistance for Early Childhood, Colombian Institute of Family Welfare - Regional Huila.</i>	51

4. CITIZEN FORMING IN THE PSYCHOLOGY PROGRAM OF THE UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA, CEAD IBAGUÉ
Article Type: Reflection derived from research

Natalia Arbeláez Gallego. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Full Time Professor at the Universidad Cooperativa de Colombia Sede Ibagué.

José Julián Ñañez Rodríguez. PhD in Education from the University of Tolima. Professor at the University of Tolima.

67

5. THOUGHT PROCESSES: HOW TO DEVELOP THEM THROUGH RESEARCH WITHIN THE TEACHING FOR UNDERSTANDING FRAMEWORK (EPC)?

Article type: reflection derived from research

María Paola Bermúdez Vásquez. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Teacher of cycle I (1st, 2nd and 3rd of elementary school) of the Educational Institution Columbus American School in the private sector.

91

6. UNDERSTAND THE ASSESSMENT PRACTICES OF THE MATH TEACHER TO IMPROVE THE LEARNING OF THE FUNCTION

Type of Article: Scientific and technological research

Jhon Sebastian Gómez. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Teacher at the Fundación Escuela Tecnológica de Neiva Jesús Oviedo Pérez.

Elizabeth Hurtado Martínez. Master in mathematics teaching from the National Pedagogical University. Full-time professor at the University of Amazonia in Florencia, Caquetá.

107

7. PEDAGOGICAL INNOVATION PROPOSAL AT THE SAN JOSÉ TEACHING CENTER IN THE MUNICIPALITY OF AIPE, HUILA

Article Type: Reflection derived from research

Ana Elizabeth Lozada Pinto. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Teacher at the Niño Jesús de Praga Educational Institution in Ibagué.

Lorena Marcela Castro Aldana. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Professor at the Antonio Nariño University.

Tania Lorena Medina Rojas. Master in Education from the Universidad Surcolombiana. Teacher at the Educational Institution Chapinero in Neiva.

139

8. BODY (ROAD-CLASSROOM) TO UNDERSTAND-RESIGNIFY THE CRISIS OF THE HOUSE FROM LISTENING TO POPULAR MUSIC

Type of Article: Scientific and technological research

José Leonardo Ruiz Méndez. PhD in Environmental Education and Culture from the Universidad Surcolombiana. Professor at the Universidad Surcolombiana. Research funded by the Universidad Surcolombiana.

Carlos Alberto Chacón Ramírez. PhD in Education from the Universidad del Valle. Professor at the University of Quindío. Research funded by the Universidad Surcolombiana.

157

9. TRANSDISCIPLINARITY, TRANSVERSALITY AND ALTERNATIVE TRAINING MODELS

Article Type: Reflection not derived from research

Deicy Correa Mosquera. Main Author. Master in Higher Education from the Santiago de Cali- Colombia University. Research professor at the Autonomous University of Chihuahua (Mexico).

Camila María Carlachiani. Co-author. Master in Education from the National University of La Plata in Argentina. Professor of Educational Sciences at the National University of Rosario (Argentina).

175

10. THE CONTEXT OF THE PANDEMIC, AN EDUCATIONAL OPPORTUNITY TO STRENGTHEN BIODIVERSITY AND CULTURE

Article Type: Reflection not derived from research

Delia Rincón Ariza. Master in Environmental Management of the Llanos. Student of the Doctorate in Environmental Education and Culture at the Universidad Surcolombiana. Professor at the University of Los Llanos, Colombia.

197

11. BIODIVERSITY AS A REFERENCE TO PROMOTE THE CONSERVATION OF COLOMBIAN ECOSYSTEMS

Article Type: Thematic Review

Alejandro Henao-Castro. Master in Marine Sciences from the University of Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Doctorate student in Environmental Education and Culture Universidad Surcolombiana, Colombia. Teacher at the Educational Institution Luis Carlos López, Cartagena de Indias (Colombia).

215

EVALUATORS

229

EDITORIAL

Nelson Ernesto López Jiménez*

* Doctor en Educación de la Universidad del Valle. Director del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias.
nelopez53@gmail.com
0000-0003-1247-1638

Cómo citar este artículo:
López, N. E. (2021). Editorial.
Revista PACA 11, pp. 15-16.

Una de las características esenciales de todo medio de difusión está relacionada con la coherencia entre el contexto de enunciación (discurso) y los desarrollos concretos y prácticas que adelanta, en el anterior contexto resulta oportuno destacar que la REVISTA PACA, órgano de difusión investigativo de todos los proyectos, programas y acciones del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Minciencias, se convierte en una de las estrategias más adecuadas para avanzar en la visibilidad de autores e investigadores locales, nacionales e internacionales, programas de intervención y proyectos investigativos que contribuyan a la construcción de comunidades de aprendizaje e investigación del área de las humanidades y esencialmente de la educación.

El número 11 de nuestra revista, además de garantizar la periodicidad de la edición, retoma interesantes aportes que hacen alusión a problemáticas relacionadas con el rendimiento académico, el impacto del Proyecto Educativo Institucional en el ámbito del INPEC, interpelación a la extensión universitaria, formación ciudadana, los procesos de pensamiento, las prácticas evaluativas, la innovación pedagógica, el cuerpo, camino-aula y música popular, transdisciplinariedad, la pandemia como contexto, la biodiversidad como referente de los ecosistemas, todas ellas producto de desarrollos investigativos y procesos de indagación sistemáticos.

Importante resaltar la colaboración de algunos académicos internacionales que han interpretado de manera acertada la invitación a hacer de este medio de divulgación un referente nacional e internacional en la divulgación de los trabajos y adelantos investigativos en un campo tan complejo y polémico, como lo es, la educación.

Insistir en retomar la crisis originada por la pandemia de la COVID 19 como una oportunidad para repensar nuestro actuar y nuestra responsabilidad académica e investigativa, se ve estimulada por los diversos artículos que constituyen el cuerpo de la Revista No. 11, que reitera de manera directa y comprometida, su compromiso con la transformación y la consecución de una sociedad más justa y democrática, orientada por principios de solidaridad, respeto a la diferencia y transparencia.

Una vez más, se renueva la invitación a los grupos de investigación, los investigadores y académicos para que presenten sus elaboraciones y producciones con el propósito de hacer cada vez más, sólida, robusta y pertinente, este medio de divulgación, que hace parte de un buen número de acciones y propuestas alternativas que encarnan vientos de cambio y renovación.

Dejamos en manos de diferentes críticos, analistas y pensadores este Número 11 de la Revista PACA, para que se convierta en un pretexto formativo que permita aunar día a día, referentes que construyan un horizonte de producción enteramente comprometido con la transformación y cambio de la actual realidad educativa de nuestro país.

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES VINCULADOS AL ROBO DE COMBUSTIBLE. REGIÓN PUEBLA, MÉXICO¹

THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS LINKED TO FUEL THEFT. PUEBLA REGION, MEXICO

Rogelio Benítez Sánchez*
Adelina Espejel Rodríguez**

Recibido: Junio 8, 2021

Aceptado: Agosto 28, 2021

* Maestro en Análisis Regional, Licenciado en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla (México). rogelio.upn@gmail.com 0000-0001-9688-6990

** Doctora en Ciencias Económicas por la Universidad de Camagüey, Cuba, Maestría en Análisis Regional por la UATx. Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), Profesor-Investigador. (México). adelinaer@hotmail.com 0000-0003-0299-796X

1 Investigación realizada entre agosto de 2017 y julio de 2020 en Puebla, México.

Cómo citar este artículo: Benítez, S. R. & Espejel, R. A. (2021). El rendimiento académico de los estudiantes vinculados al robo de combustible. Región Puebla, México. *Revista PACA 11*, pp. 17-34.

Resumen: El objetivo de la investigación es conocer el rendimiento académico (RA) de los jóvenes de nivel secundario, vinculados con la extracción y venta ilegal de hidrocarburos, desde la perspectiva docente y del estudiante, antes y después de la llegada de los huachicoleros, en cinco municipios de la región centrooriente de Puebla. Se efectuó mediante una metodología cualitativa, donde se realizaron entrevistas y cuestionarios a docentes y a estudiantes de instituciones educativas de la región con altos índices de extracción ilegal de hidrocarburos directamente de los ductos de Petróleos Mexicanos (PEMEX). El alto índice delictivo en la región, aunado al aumento de jóvenes vinculados al crimen organizado, perturbó el ámbito educativo. Se encontró que el 70% de los docentes coincidieron en que hubo una disminución significativa en el RA y el 30% aseguró que no hubo cambios en su RA, pero todos coincidieron en que se presentó un cambio conductual. Se concluye que la extracción y venta ilegal de hidrocarburos ha trastocado el ámbito educativo y también el desempeño de los estudiantes, manifestándose bajo una intimidante posición de temor por parte del docente y, visto desde la perspectiva del estudiante, como un trabajo normalizado al cual debe darle prioridad, dando como resultado un rezago en la educación.

Palabras clave: huachicol, combustible, rendimiento, académico.

Abstract: The objective of the research is to know the academic performance (AP) of high school youth linked to the illegal extraction and sale of hydrocarbons, from the teacher and student perspective, before and after the arrival of the huachicoleros, in five municipalities from the central eastern region of Puebla. It was carried out through a qualitative methodology where interviews and questionnaires were conducted with teachers and students from educational institutions, located in the region with high rates of illegal extraction of hydrocarbons directly from the pipelines of Petróleos Mexicanos (PEMEX). The high crime rate in the region, coupled with the increase in young people linked to organized crime, disturbed the educational environment, it was found that 70% of teachers agree that there was a significant decrease in AP and 30% assured that there were no changes in their AP, but all agreed on a behavioral change. It is concluded that the illegal extraction and sale of hydrocarbons has disrupted the educational environment and also the performance of the students, manifesting itself under an intimidating position of fear on the part of the teacher and seen from the student's perspective as a standardized job to which priority should be given, resulting in a lag in education.

Keywords: huachicol, fuel, performance, academic.

Introducción

18

El robo de combustible a los ductos de Petróleos Mexicanos (PEMEX) por parte de organizaciones delictivas es un problema nacional; Puebla se encuentra entre los tres estados con mayor número de tomas aseguradas, y se tiene conocimiento de un aumento de la participación de estudiantes de nivel secundario, en estas operaciones de extracción clandestina. Estos adolescentes que cursan la secundaria están siendo contratados por el crimen organizado (El Universal, 2017) y (UNIÓN Puebla, 2017a). Por tal motivo, el presente trabajo tuvo como objetivo conocer el rendimiento académico de los estudiantes de nivel secundario vinculados con la extracción y venta ilegal de hidrocarburos, desde la perspectiva docente y del propio estudiante, antes y después de la llegada de los huachicoleros [individuos y organizaciones dedicadas a la extracción y venta ilegal de hidrocarburos].

El trabajo se centra en ver el rendimiento académico más allá de las calificaciones numéricas, lo cual implica adentrarse en lo que pasa en el desempeño del estudiante día a día, y descubrir a través de la mirada del docente los aspectos importantes que marcan un cambio significativo antes y después de que el estudiante se vinculó al robo de hidrocarburos,

sin dejar fuera la propia perspectiva que el estudiante tiene de sí mismo, sobre su desempeño y recuperar su testimonio como actor fundamental de este fenómeno social.

En los aspectos teóricos conceptuales se abordaron los términos con los que se define el rendimiento escolar, partiendo de las diferentes concepciones que existen al respecto. En los aspectos metodológicos se abordaron la población y la muestra, además de narrar de una forma puntual lo ocurrido con los instrumentos de investigación y la toma de decisiones que se realizaron para continuar con la investigación.

La sistematización y análisis de la información presentan un pequeño esbozo de cómo se organizó la información para finalmente darle paso a los resultados y la discusión, tomando en cuenta tanto la perspectiva del docente como la del estudiante y poder contrastar así sus diferentes posturas frente a un mismo fenómeno.

Aspectos teóricos conceptuales

Uno de los indicadores para verificar la efectividad del nivel adquirido en los aprendizajes es el rendimiento académico, el cual se define de diferentes maneras. Puede ser visto como constructo susceptible de adoptar valores cualitativos o cuantitativos que se aproximen a la evidencia de conocimientos desarrollados por el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje (Edel, 2003).

El rendimiento académico al ser visto como una tabla de medición de los aprendizajes esperados “mide las capacidades del alumno, expresa lo que éste ha aprendido durante su proceso de aprendizaje y que al final los docentes expresan en una calificación aprobatoria o reprobatoria” (Hernández, 2014, p. 28).

Otros autores identifican el rendimiento académico como un resultado cuantitativo de 0 a 10 obtenido por el estudiante en el proceso de aprendizaje (Rivas, 2016), o puede convertirse en una expresión que permita conocer la existencia de calidad en la educación (Jara et al., 2008), o lograr hacer una medición de la eficiencia de los distintos insumos de la educación (Morales, Morales, y Holguín, 2016), también concebido como una “expresión valorativa del proceso educativo que [...] se expresa en

el plano empírico mediante un conjunto de manifestaciones específicas, articuladas y relacionadas entre sí [...], su indicador es la suma total de calificaciones que se obtuvieron” (Fernández, Peña, y Vera, 2006).

Las diferentes concepciones respecto al rendimiento académico no sólo están en su definición, sino también en los factores que las ocasionan, Hernández (2014) identifica tres factores generales; familiar, personal y escolar (Tabla 1), que intervienen en el desempeño de los estudiantes.

Tabla 1
Factores y variables del rendimiento académico.

Factores	Variables
Familiar	<ul style="list-style-type: none"> • El tipo de familia (nuclear, extensa u otra) • Situación económica en el hogar • El nivel educativo de los padres • La situación laboral de los padres
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación (de la familia y de los profesores) • La situación laboral del alumno
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de materia (consideradas difíciles por los estudiantes) • Profesor (estilos y capacidades de impartir clases)

Fuente: Elaboración propia, basado en Hernández (2014).

El rendimiento académico como indicador de resultados tiene causalidades multifactoriales, lo que puede traducirse en influencias directa o indirectamente relacionadas entre sí, por lo cual se optó por apoyarse en lo propuesto por Reynoso (2011) que plantea, a partir del análisis de varios especialistas en el tema, la existencia y coincidencia de diferentes investigaciones, dividir tales causalidades en tres aspectos fundamentales: la efectividad de la institución educativa; el ambiente familiar; y la calidad de la comunidad.

La efectividad de la escuela tiene como función implícita que los estudiantes adquieran los aprendizajes esperados y tener un óptimo rendimiento académico mediante el uso de estrategias y herramientas

que estimulen el nivel atencional de cualquier contenido educativo (Parra-Bolaños, Fidel, y de la Peña, 2017).

En el ambiente familiar, algunas investigaciones acusan que el nivel ocupacional y educativo que presentan los padres, son también variables determinantes en el momento de analizar el RA (Fajardo *et al.* 2017). Sin embargo, resulta imposible deslindar la influencia del apoyo familiar en el rendimiento académico del estudiante, resaltando nuevamente que existen matices que no se pueden explicar de forma general.

El contexto donde viven los estudiantes tiene gran influencia en su conducta, sus perspectivas y su educación. Esto se puede entender, como lo sugiere González (2003), derivado de la influencia de la zona en la que el estudiante vive, y de los efectos o consecuencias que resulten en la escuela por su localización, pues inciden inevitablemente en su rendimiento académico.

La finalidad de la exposición de los elementos ya mencionados es precisar que el RA es un “fenómeno multifactorial que puede ser explicado mediante la interacción de una serie de factores sobredeterminados” (Reynoso, 2011, p. 50), la calidad de la comunidad donde residen los estudiantes, se posicionará como una constante imprescindible de la presente investigación, siendo el crimen en el vecindario el punto de cohesión entre el estudiante y su RA.

Dada la existencia de diferentes definiciones sobre el rendimiento académico, se busca conocer la calificación cualitativa de los estudiantes, que el directivo y los profesores identificaron referentes al desempeño académico; por ello surge la necesidad de operacionalizar este concepto, y para entenderlo como el desempeño personal del estudiante en el proceso de enseñanza - aprendizaje desde la perspectiva del docente.

En cuanto al robo de combustible, de acuerdo con fuentes de PEMEX, tan solo en el último trimestre de 2015, el ducto conocido como Minatitlán – México, tenía una desviación de producto cercana a los 128 millones de litros de gasolina; la actividad ilegal se encontraba en el Estado de Puebla (Morales, 2017).

Aspectos metodológicos

El método que se definió como marco para indagar sobre el objeto de estudio de la investigación fue el enfoque cualitativo. Se estudiaron los actores participantes dentro de su contexto como un todo para entender a la persona desde su marco de referencia.

Población y muestra

Las poblaciones determinadas fueron docentes y estudiantes de los planteles definidos en la región de estudio. Para el caso de los docentes se establecieron cuatro criterios de selección: a) Debían laborar en instituciones educativas de nivel secundario en cualquier modalidad, dentro de la región participante. b) Haber ejercido la docencia por más de tres años dentro del plantel donde prestan sus servicios profesionales. c) Conocer el significado de las palabras huachicoleros y/o halcón en los términos que denotan el crimen organizado. d) Tener conocimiento pleno de la existencia de los llamados huachicoleros.

Para definir la muestra de los estudiantes participantes en la investigación se consideró que debían ser aquellos identificados por los docentes con un vínculo en la actividad del huachicol y que no existiera riesgo para ninguno de ellos.

Instrumentos

Se utilizaron un cuestionario y una entrevista semiestructurada para obtener los datos en cuanto a la perspectiva del docente sobre el rendimiento académico de los estudiantes de nivel secundario. Ante el miedo a participar por parte de los docentes, se decidió aplicar los cuestionarios de forma electrónica, directamente a los e-mails de los docentes, y otro más estético para enviarse por mensajería instantánea como lo es la aplicación de WhatsApp. El cuestionario *online* fue enviado a alrededor de cien docentes, cuyo correo electrónico fue proporcionado por autoridades escolares; sin embargo, al cierre de la plataforma solo se tenía la respuesta de once docentes.

Para el análisis de la información se anexaron los siete cuestionarios obtenidos en la fase de piloteo, dado que la información presentada

en ello era relevante. Además, se anexó un apartado de comentarios donde se vertieron datos importantes que no se tenían contemplados y representaron un hallazgo en la investigación.

Se diseñaron dos entrevistas, la primera abocada a docentes y la segunda a estudiantes. Pese a ser la perspectiva del docente el punto de interés, de los veinte contemplados para la entrevista, al final la mayoría se negó: solo cuatro docentes aceptaron ser entrevistados.

La segunda fase de la entrevista fue hecha a estudiantes que los docentes identificaron como colaboradores de los huachicoleros, los cuales, de manera voluntaria, aceptaron dar su postura en cuanto a su rendimiento escolar.

Sistematización y análisis de la información

Las entrevistas, cuestionarios y observaciones, nos permitieron detallar, sistematizar y analizar la información. Se usó el método de análisis descriptivo para expresar los resultados, acordes con los objetivos planteados en la presente investigación. Para ordenar la información se utilizó el programa Excel, que permitió organizar y categorizar los resultados. Se retomó a Strauss, y Corbin (2002, p. 20), que mencionan que “los datos cualitativos nos permiten relacionar conceptos con los datos brutos para luego organizar esquemas explicativos”.

Resultados y discusión

Aspectos generales de los participantes

Los docentes que participaron en el cuestionario online fueron nueve hombres y nueve mujeres; uno fungía como directivo, una realizaba acciones de trabajo social, y los dieciséis restantes se desempeñaban como docentes frente a grupo. De los seis docentes que participaron en la entrevista, cinco son de género masculino y una del femenino; se tuvo en consideración una antigüedad igual o mayor a los tres años en la misma institución educativa; se distingue que dos fungen con cargo directivo; la media del servicio en la tarea educativa se ubica en los 20.6 años, lo que da cuenta de una amplia experiencia sobre la labor docente.

En relación con los estudiantes, la media de edad es de catorce años, una es mujer y siete son hombres, cursan segundo y tercer año de secundaria y están identificados con un vínculo a los grupos huachicoleros. De los ocho participantes, hay un caso que no participa en la estructura de los huachicoleros; sin embargo, por vivir cerca de una toma de extracción de hidrocarburos, se ve afectado en diferente medida, por lo cual se consideró un testimonio valioso. Es indispensable precisar que los estudiantes valoran su relación con los procesos de extracción de combustible como un ‘trabajo’ y así será llamado, pese a ser un ilícito.

De la muestra de los estudiantes, tres son halcones; se les considera como espías que se ubican en lugares estratégicos para vigilar si algún camión militar, policías federales o carros desconocidos se acercan al lugar, con el fin de mantener controlados y despejados los caminos y rutas que usarán para el trasiego del combustible robado; el pago oscila entre los 500 y los 1000 pesos el día o turno (UNIÓN Puebla, 2017b). Dos estudiantes son copilotos, también llamados chalanés; son los que abren los contenedores y se encargan de taparlos cuando ya están llenos; también son los que están atentos a los radios y celulares para estar en contacto con los halcones y así agilizar la operación del conductor al momento del traslado; reciben por su trabajo una paga que oscila los 1200 y los 1500 pesos por cada viaje, de acuerdo con informantes clave; en un día pueden realizar hasta cuatro viajes. También se encontró que uno es ayudante de estaca, encargado de la recaudación de una renta fija por cada toma clandestina (Pérez, 2017). (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Características generales de los estudiantes.

Edad	Sexo	Grado escolar	Vínculo con el huachicol
13	Masculino	2°	Halcón
13	Masculino	2°	Familia vinculada
14	Femenino	2°	Halcón
14	Masculino	2°	Vivir frente a toma clandestina
14	Masculino	3°	Halcón
15	Masculino	3°	Copiloto
15	Masculino	3°	Ayudante de estaca
15	Masculino	3°	Copiloto

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

La percepción del RA desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes

El rendimiento académico no puede ser relacionado con una sola perspectiva, pues existe un sinfín de factores que pueden afectar directa o indirectamente el desempeño del estudiante. Para entender un poco este universo multifactorial que incide en el RA, se les preguntó a los dieciocho docentes que participaron en el cuestionario cómo identifican el RA de los estudiantes (Tabla 3).

Tabla 3
Identificadores del rendimiento académico, usado por docentes.

Bajo RA detectado a partir de	No.	Alto RA detectado a partir de	No.
Su desempeño y participación en clase	6	Su desempeño y participación en clase	6
La atención diferenciada (apático, tímido)	4	Su método de evaluación	6
Sus métodos de evaluación	3	Buen desempeño competencial	2
No logra los aprendizajes esperados	2	Resultados de PLANEA y SisAT	1
Los resultados de PLANEA y SisAT	1	Muestra de conocimientos en plenaria	1
Su historial académico	1	Su forma de relacionarse con los demás	1
Que no tiene metas y carece de ideas	1	Un examen diagnóstico	1

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Los docentes identifican el RA mediante varios indicadores como son el desempeño y participación en clase, los métodos de evaluación, la atención diferenciada y los resultados SisAT.

En cuanto al RA desde la mirada estudiantil, seis de los participantes indicaron su valoración como regular o bueno; usan expresiones como ni muy bien, ni muy mal o voy más o menos. Las razones que dan para estimar de esa forma su desempeño en el aula son variadas; por ejemplo, Rosita, de catorce años, (halcón) indica “Estoy en 7 y 8 [refiriéndose a las notas que obtienen] por lo que soy regular”.

En tres casos se hace referencia a que desempeñan un trabajo y eso les reduce su capacidad para rendir de mejor forma en su desempeño escolar, tal como da cuenta el testimonio de Hugo, de quince años, (copiloto): “ahí voy más o menos, pues hay veces que... sí faltó, pero casi nunca llego a faltar, aun cuando trabajo de noche; en clase tengo mucho sueño”.

También hay quien asume tener un mal desempeño, derivado de las condiciones que se viven en su contexto, que le limitan para presentarse a la escuela:

Ya ni siquiera podemos salir [vive frente a una toma clandestina]; cuando vengo a la escuela, primero veo si no están [los huachicoleros], o le digo a mi mamá que si me puede traer. Hubo un día en que no vine porque se agarraron a balazos, me quedé vestido porque empezaron a darse los balazos allá abajo, pues mejor me quedé solo en casa, con mis carnales (Paco, catorce años, no vinculado).

Los estudiantes valoran que su rendimiento académico no ha cambiado después de entrar a “trabajar”; todos refieren que no han notado ninguna alteración, que no les afectó. Así lo sugiere Pablo, de quince años, (ayudante de estaca): “pues es lo mismo, no he sufrido ningún cambio”. El RA también lo miden con los trabajos de clase, el cumplimiento de las tareas y no faltar ningún día.

Este rasgo compartido en los jóvenes puede deberse a que “el fracaso escolar no parecía ser un conflicto [...], muchos se percataban de que, a pesar de su mal desempeño, los profesores trataban de hacerlos pasar de año” (Kessler, 2007, p. 287).

Por otro lado, la perspectiva del estudiante que vive frente a la toma clandestina es diferente, al referir que ahora no se encuentra tranquilo y concentrado en la escuela. Al respecto, señala que la razón es porque

está preocupado por su familia, ya que su padre ha increpado a los huachicoleros pidiendo los dejen en paz; añadió este recuerdo: “un día venía mi abuelita de compras, uno de ellos [huachicolero] venía en la camioneta, pues la pasaron a traer, pero ella rápidamente se fue a una orilla... pero se fue a un canal de agua” (Paco, catorce años).

En contraste con lo anterior está la mirada de los docentes, quienes poseen más elementos para entender y explicar el rendimiento académico de sus estudiantes, reflejado día a día en el aula. Alejandro (directivo), con 33 años de servicio, manifiesta que “si afecta... ya nada más están pensando en crecer, [...] juntarse con alguien más poderoso que ellos... para que les den una toma de huachicol, entonces ya lo del estudio lo están dejando a un lado”.

Además, aseguró que existen tres factores que repercuten en su educación; el primero, las inasistencias continuas; en cuatro meses del ciclo escolar hay estudiantes con 26 faltas; esto debido a que reciben una llamada por su celular y deben acudir al momento; el segundo, siempre están pensando en cómo esquivar los peligros y no se concentran en clase; y el tercero, la ambición; hay estudiantes que ganan 13 mil pesos mensuales, más dinero del que su papá aporta a la familia; por consiguiente, algunos se convierten en el sostén de su casa.

Miriam, docente con 12 años de servicio, advierte que los adolescentes están perdiendo interés en la educación: “ven que sus papás se matan trabajando... y ganan 200 pesos..., ellos trabajan 2 horas y ganan 500 pesos, entonces [...], pueden adquirir este ingreso mayor... y no miden el peligro [...], no les interesa, ven la facilidad del dinero”. Por lo tanto, se reconoce la existencia de estudiantes que, al llegar al colegio, pierden la motivación por continuar su formación escolar, desarrollando bajos niveles de bienestar y poca calidad en las interacciones personales. De acuerdo con Pinedo, Arroyo y Caballero (2017), estas actitudes suelen detonar en un descenso del rendimiento académico.

Otro docente, con 17 años de servicio, comenta respecto a los estudiantes cuyas familias están inmiscuidas en el huachicol y por esa situación hacen caso omiso del apoyo que necesita en casa para mejorar su nivel académico:

Lo que podemos notar en los chavos es mucho abandono [...], vemos mucho descuido [de los padres] en cuanto a estar pendientes de las actividades académicas de sus hijos porque unos... inclusive se encuentran ya detenidos, y obviamente no hay ese nexo que se debe tener entre docentes y padres de familia (David, docente).

La existencia de algunos padres que se encuentren detenidos por la autoridad agrava la vida cotidiana de estos jóvenes, porque ahora su familia se ve fragmentada y dejan de tener un respaldo emocional que los acompañe en su desarrollo, esto a la situación de pobreza en la que viven.

Moreno (2001, p. 26) indica que “la realidad social está parcelada de manera casi impermeable, y el individuo se ve obligado a transitar por sus diferentes contextos habituales, adoptando en cada uno de ellos lo que podríamos denominar el disfraz adecuado”, cumpliendo así diferentes roles, en la escuela, en casa, y en la comunidad y en su actividad delictiva.

Con una idea diferente se encuentra el directivo Jacobo, con 39 años de servicio, quien arguye que “no afecta, ya que él solamente identifica una familia que se dedicaba a eso, en el ciclo escolar pasado. De los tres hijos que tiene esa familia, dos se retiraron de la escuela y una si concluyó su formación de secundaria”. Por otro lado, un docente de la misma institución, con 8 años de servicio, difiere de la inexistencia actual de estudiantes vinculados al huachicol en la secundaria. Comentó que, en ocasiones, estos llegan desvelados por su ‘trabajo’, pero cumplen con lo que se les pide:

Antes se les pedía tal material... y nos decían que no podían porque no contaban con el recurso suficiente... a lo mejor no tenían computadora en casa..., y ahorita la gran mayoría de esos alumnos ya tienen hasta internet en el celular, todo lo material lo adquieren más fácilmente (Manuel, docente).

El que un directivo y un docente de un mismo plantel den información diferente sobre el tema, da cuenta de que es un tema del que resulta difícil abordar por factores que desconocemos, pero podemos inferir uno, el miedo a las represalias.

Los docentes viven una experiencia degradada por los conflictos [...] y la necesidad de hacerse cargo de situaciones sociales para las que no se sienten preparados. Ellos y los directivos se preguntan qué hacer con los casos problemáticos; pocas son las reglas que quedan en pie; se intenta

en general no expulsarlos ni excluirlos del sistema educativo, pero, al mismo tiempo, hay un nivel de conflictividad para el que carecen de recursos. El desdibujamiento de la ley también afecta de forma directa a las instituciones escolares (Kessler, 2004, p. 255).

En cuanto a las principales dificultades que observaron los docentes para el logro de los aprendizajes esperados y con ellos alcanzar un buen rendimiento académico de los estudiantes, se dividieron en dos posturas. Jacobo, (directivo, 39 años de servicio), aseguró: “acá cumplen con su obligación, que es el trabajo escolar, y ya si ellos se dedican a otra cosa, no afecta en nada a la institución”. El estudiante es visto como un objeto donde la educación no tiene como fin la integración de la realidad que le rodea en los aprendizajes esperados; simplemente, es la incorporación de información sin la reflexión o la crítica respecto al mundo. La postura de este docente desde el inicio de la entrevista fue aceptar la presencia del huachicol en la región, pero negar cualquier efecto, tanto negativo como positivo, dentro de la institución.

En un posicionamiento opuesto se tiene a cinco docentes que coincidieron en que existía un cambio conductual en los estudiantes, el desinterés por asistir a clases y la preferencia a la huachicoleada [como nombran generalmente ese ‘trabajo’]; con ello, las implicaciones que representa trabajar de noche “el que no está dormido no presta atención, o reprueban, no traen tareas, en fin, no tienen ningún interés por su aprendizaje” (Miriam, docente, 12 años de servicio). Inclusive, de acuerdo con el directivo Alejandro (33 años de servicio) “vienen casi obligados por los padres, ya no tienen ganas ni interés por estudiar, porque ya tienen un ingreso extra... ya vienen sin ganas, nada más por cumplimiento, cumplen y mienten, ya no les interesa para nada la escuela”.

Kessler indica una posibilidad de inclusión de estos jóvenes en una forma de acuerdo no formalizado entre ambas partes:

Mientras los alumnos no perjudicaran el orden en clase, los profesores no los ‘molestaban’, aunque estuvieran totalmente desconectados de las materias. [...] establecerse una suerte de pacto implícito de no interferencia entre alumnos y profesores que querían evitar todo tipo de conflictividad en la clase. [...] intentan llevarse bien con los profesores, para que la escuela sea lo más fácil posible, y tratan de tener una buena conducta para poder pasar sin estudiar nada o lo menos posible (Kessler, 2004, pp. 203-204).

Para conocer mejor qué percepción tenían los docentes sobre los estudiantes que ya tienen identificados en el robo de combustible, se les preguntó cómo era el rendimiento académico de esos adolescentes antes de que ellos como docentes tuvieran conocimiento de la existencia de los huachicoleros, y cuál es la percepción de los mismos estudiantes hoy en día (Ver Tabla 4).

Tabla 4
Percepción docente del rendimiento académico de sus estudiantes.

Antes de la llegada de los huachicoleros		Identificados con vínculos al huachicol	
Igual / sin cambios	3	Igual / sin cambios	3
Bajo	1	Bajo	13
Regular	13	Regular	2
Alto	1	Alto	0

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

De los dieciocho docentes, una dijo que el estudiante tenía un rendimiento alto y después bajo, argumentando lo siguiente: “antes tenía otras aspiraciones o metas en la vida [...] hoy, por el hecho de tener dinero, se cree intocable” (Luisa, 11 años de servicio). Once docentes aseveraron, que antes eran regulares y hoy en día tienen un desempeño bajo. Entre las causas que dieron están: el dormir en clase, las inasistencias y el incumplimiento de tareas; pero hubo un docente que culpó a la familia por este hecho: “lamentablemente los padres aceptan dicha actividad y no existe el rigor o la orientación debida hacia sus hijos y los dejan hacer lo que quieren” (Alberto, docente, 8 años de servicio).

Finalmente hubo seis docentes que refieren que no existió cambio alguno, de estos estudiantes, uno tenía bajo rendimiento académico y continuaba igual; el docente Carlos (3 años de servicio) no dio explicación del porqué; tres dijeron que todo seguía igual bajo la argumentación de que: “el buen estudiante lo sigue siendo y el mal estudiante también” (María, docente, 20 años de servicio). Mientras los docentes Juan (18 años de servicio) y Sergio (3 años de servicio) aseguraban que seguían con un desempeño regular, gracias a que las mamás de estos estudiantes estaban vigilantes de su educación.

Existen, además, valoraciones previas sobre los estudiantes que limitan su mejor desempeño, cayendo el docente en una profecía autocumplida debido a su percepción, confinándolos al efecto Pigmalión de convertir una afirmación subjetiva en realidad, como lo define Moreno (2010, p. 179); “las creencias sobre los alumnos buenos concluyen en resultados buenos y a la inversa. La creencia docente es generadora de actitudes, esfuerzo y desempeño”.

El bajo rendimiento académico que perciben los docentes es atribuido al cambio conductual que sufrió el estudiante cuando incursionó en el mundo delictivo. Cabe destacar que esta conducta de violencia no es tan marcada al grado de significar un peligro para la comunidad escolar; también reconocieron la falta de participación de los padres de familia ante esta situación, pues existen familias completas dedicadas a esta actividad delictiva, dejando fuera de sus prioridades apoyar al docente y al estudiante a obtener los aprendizajes esperados para un mejor progreso de su desempeño escolar.

La familia también juega un papel fundamental en las decisiones de estos estudiantes, a tal grado de tomar como natural ciertos eventos delictivos por la tolerancia y complicidad que se vive en casa, al no increpar al adolescente por su actuación dentro y fuera del colegio, posiblemente rompiendo los mismos padres el límite disciplinar que con anterioridad pudieron regir en su hogar. Al respecto Gabriel Kessler sugiere que:

La actitud de la familia ante sus robos. [...] lejos de inquirir en demasía sobre el origen del dinero, su madre acepta calladamente [...]. Las relaciones pacíficas entre los habitantes del hogar, en suma, se basan en el silencio y en un pacto implícito de no intromisión en las actividades que el joven realiza más allá de los límites del hogar (Kessler, 2004, p. 157).

El estudiantado, por su parte, califica como rendimiento académico el acto de entregar una tarea o trabajo y asistir a clase; la mayoría reconoció que en ocasiones se quedaban dormidos en el aula, lo cual disminuye la proyección de rendimiento académico a una simple presencia corpórea constante en la escuela, lo suficiente para obtener una medición de estudiante regular.

Tienen la sensación de que la escuela se los quiere sacar de encima y prefiere hacerlos pasar de año, que terminen el ciclo, tanto para no perjudicarlos como para que abandonen rápidamente la institución [...]. La

escuela, adopta una serie de arreglos de compromiso, ya que, al no poder controlarlos y al mismo tiempo intentan no expulsarlos del sistema sin el título, renuncian a toda exigencia con tal de que salgan lo antes posible de ahí. [...], la institución escolar 'no sirve absolutamente para nada', ya que, aun sin estudiar, logran no solo pasar de año sino incluso obtener el título (Kessler, 2004, p. 198).

A partir de los testimonios es posible apreciar la disminución del rendimiento académico de los estudiantes vinculados al huachicol de acuerdo con la perspectiva dada por los docentes participantes. Los cambios que detectaron con mayor frecuencia es la apatía, las conductas agresivas hacia sus pares y, en algunos casos, la falta de respeto a las autoridades educativas, ofreciendo sobornos o la venta de combustible robado. Pese a lo anterior, el estudiante se asume a sí mismo sin cambios en su desempeño académico.

Conclusiones y hallazgos de la investigación

Los estudiantes vinculados al huachicol, al ser parte de la economía del hogar y aportar sus ingresos para las necesidades básicas de sus integrantes, crea una nueva premisa que debe desmitificarse: el posible desvanecimiento del sistema de poder de la familia tradicional, la modificación de valores y reglas que rigen sus hogares, dejando algunas condicionantes como la presión constante para terminar sus estudios básicos como regla primordial; quizá por ello la existencia de sobornos hacia los docentes para no ser reprobados.

Los estudiantes vinculados a la estructura de los huachicoleros negaron haber bajado su rendimiento académico; para ellos todo sigue igual porque a pesar de sus constantes faltas o dormir en clase, argumentan que entregan los trabajos y tareas, aunque no así en tiempo y forma, lo cual denota una percepción errónea de su propio RA.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación son un aporte válido para futuras investigaciones, ya que describe una problemática vigente donde los grupos criminales constantemente cambian de giro, pero mantienen la misma estructura de operación, apoyados en la corrupción y en la marginación, donde existe una alta vulnerabilidad en los adolescentes estudiantes que necesita ser visibilizada.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en el año 2019 existían en la región de estudio [franja de huachicol], 192.296 personas que vivían en zonas de atención prioritaria urbana o rural, lo cual denota que las zonas de marginación suelen ser los bastiones de reclutamiento más efectivos para la delincuencia organizada.

Referencias Bibliográficas

- CONEVAL. (2019). *Pobreza en México*. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- El universal. (2017). *Entérate. ¿Qué es un huachicolero?*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2017/05/4/enterate-que-es-un-huachicolero>
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B., y Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14475>
- Fernández, J, Peña, A., y Vera, F. (2006). Los estudios de trayectoria escolar, su aplicación en la educación media superior. *Graffylia*, 6, 24-29.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, A. (2014). *Trayectorias escolares en estudiantes del CBTiS No. 212. Una mirada a los factores del rendimiento escolar*. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C., y Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3)
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(032), 283–303. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032N.pdf>
- Morales, L., Morales, V., y Holguín, S. (2016). Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica de humanidades, tecnología y ciencia del IPN*, 1-5.
- Morales, P. (2017, enero 4). *Por qué Puebla es el paraíso para los huachicoleros*. HuffPost México. Recuperado de <https://www>.

huffingtonpost.com.mx/2017/01/04/por-que-puebla-es-el-paraiso-para-los-huachicoleros_a_21646909/

- Moreno, F. X. (2001). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria obligatoria con problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Moreno, P. (2010). *La política educativa de la globalización*. México. IPN. Recuperado en: <http://explora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/515>
- Parra-Bolaños, N., Fidel, M., y de la Peña, C. (2017). Atención y Memoria en estudiantes con bajo rendimiento académico. Un estudio exploratorio. *Reidocrea*, 6(7), 74–83. Recuperado de <http://www.ugr.es/~reidocrea/6-7.pdf>
- Pérez, F. (2017, marzo 2). Hasta \$12 mil pesos pagan a niño como ‘halcón’ de huachicoleros. *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/03/02/1149672>
- Pinedo, R., Arroyo, M. J., y Caballero, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 20(20), 11–26.
- Reynoso, E. L. (2011). *Factores que determinan el rendimiento escolar en el nivel secundario en el Estado de Nuevo León*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/2730/6/1080089642.pdf%5Cn>
- Rivas, V. (2016). *El trabajo en equipo y la relación con el rendimiento escolar en educación básica*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla, México.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Strasuss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- UNIÓN Puebla. (2017a, marzo 13). Maestros ya no quieren trabajar por miedo a huachicoleros. *UNIÓN Puebla*.
- UNIÓN Puebla. (2017b, mayo 25). Halcones de huachicoleros ganan mil pesos por noche. *UNIÓN Puebla*. Recuperado de <http://www.unionpuebla.mx/articulo/2017/05/25/seguridad/halcones-de-huachicoleros-ganan-mil-pesos-por-noche>

EL IMPACTO DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DEL INPEC EN UN GRUPO DE MUJERES POSPENADAS

THE IMPACT OF THE INSTITUTIONAL EDUCATIONAL PROJECT OF INPEC ON A GROUP OF POST-CONVICTED WOMEN

Adriana Yisela López García*

Recibido: Abril 27, 2021

Aceptado: Octubre 17, 2021

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Inspector en Instituto Nacional Penitenciario – INPEC.
nanalopez0916@gmail.com
0000-0003-1471-6037

Cómo citar este artículo:
López, G. A. Y. (2021). El impacto del proyecto educativo institucional del INPEC en un grupo de mujeres pospenadas. *Revista PACA 11*, pp. 35-50.

Resumen: Este artículo de investigación expone los principales aspectos de la sistematización de experiencias: el impacto del proyecto educativo institucional del INPEC en un grupo de mujeres pospenadas, como medio para reflexionar sobre la relación de la educación penitenciaria y los procesos de resocialización. El objetivo general de este escrito es sistematizar una experiencia en el campo de la educación penitenciaria para visibilizar y reflexionar sobre los impactos del proyecto educativo del INPEC en la cualificación de un grupo de mujeres pospenadas. Se enfoca el tipo de investigación a través del paradigma sociocrítico que se caracteriza por una continua acción-reflexión-acción, desarrollado mediante el método de sistematización de experiencias educativas. Los principales hallazgos permiten ver que los modelos educativos penitenciarios están supeditados a una serie de factores que influyen en el diseño organizacional, el establecimiento, la administración y la gobernanza. Además, que las condiciones de vida en una prisión se encuentran entre los principales factores que determinan la potenciación del ser humano que cumple una condena; en ese sentido, la autoestima y la dignidad con las que se les trata en el centro penitenciario delimita la posibilidad del PPL de tener éxito en el proceso de reintegrarse a la sociedad como ciudadano respetuoso de la ley.

Palabras clave: Educación penitenciaria, sistematización de experiencias, ambiente, prisión, mujer, CLEIS.

Abstract: This research article exposes the main aspects of the systematization of experiences: the impact of the institutional educational project of INPEC on a group of post-sentenced women, as a means of reflecting on the relationship between prison education and the processes of resocialization. The general objective of this writing is to systematize an experience in the field of prison education to make visible and reflect on the impacts of the INPEC educational project on the qualification of a group of post-sentenced women. The type of research is approached through the socio-critical paradigm that is characterized by a continuous action-reflection-action, developed through the method of systematizing educational experiences. The main findings allow us to see that prison educational models are subject to a series of factors that influence organizational design, establishment, administration and governance. In addition, that the living conditions in a prison are among the main factors that determine the empowerment of the human being serving a sentence in that sense of self-esteem and dignity with which they are treated in the penitentiary center delimits the possibility of the PPL of be successful in the process of reintegrating into society as a law-abiding citizen.

Keywords: Penitentiary education, systematization of experiences, environment, prison, woman, CLEIS.

Introducción

La educación en centro penitenciario ha sido propuesta desde el Ministerio de Educación Nacional como un medio para garantizar el derecho de la Persona Privada de la Libertad- PPL a recibir formación de calidad que mejore su calidad de vida, pues la reclusión, aunque es la sanción justificada por cometer un delito, no lleva implícita la privación adicional de los derechos fundamentales. En este sentido, la dirección de la educación del INPEC apunta a que los ciudadanos que han incurrido en delitos identifiquen que estas conductas no son válidas y legítimas, transformando su forma de pensar, su manera de ver la vida y redirigir su existencia para que puedan volver a la sociedad, orientar sus labores hacia el bien, construir otra estética de la vida, asumir otras maneras de interactuar al interior de la comunidad y constituirse en actores sociales de su desarrollo personal, familiar y colectivo.

En efecto, la educación penitenciaria se presenta como un espacio en los centros de reclusión que apuntan no solo a formar al PPL, sino a capacitarlos en algunos aspectos y a cualificarlo en otros, aprovechando los espacios de la condena para darle un nuevo sentido al plan de vida del ciudadano privado de la libertad. Si bien los proyectos de educación en PPL se orientan desde los principios de cualquier proceso de educación, en Colombia son desarrollados en condiciones deficientes que se relacionan con el alto porcentaje de hacinamiento, la ausencia de espacios educativos propicios (aulas improvisadas), el deterioro del mobiliario requerido para orientar el proceso, la falta de material didáctico de apoyo para actividades de refuerzo, consulta y afianzamiento, además de la precariedad administrativa que claramente contraviene las necesidades propias de los ciclos CLEIS (ciclos lectivos especiales integrados).

En este escenario, el proceso educativo en centro de reclusión es difícil y complejo, pero también problemático si se piensa en el nuevo estatus social de la PPL cuando ha cumplido su condena y debe reincorporarse a las comunidades. Es justo ahí donde se evidencia la estigmatización social que enfrenta el pospenado, pero, además, es el escenario en el que se pone a prueba la tarea de resocialización que es crucial en el espacio carcelario, que no responde actualmente a las necesidades de formación que enfrenta el pospenado cuando cumple su condena.

A pesar de ello, es una realidad que quien recibe educación accede a un sin-número de beneficios personales: de participación, de pertenencia real a la sociedad, de elegir, de ser elegido, de construir un modelo de vida basado en la posibilidad de decidir, de ser libre frente al pensamiento y la decisión y, explícitamente, quien tiene educación puede en el sistema social acceder a mejores empleos, a seguir capacitándose, puede enseñar a otro pero, sobre todo, defender sus derechos, pues como dice el adagio popular “el conocimiento te da poder”. Sin esa conciencia, la sociedad civil no priorizará educar a todos los ciudadanos con equidad, garantizando que en igualdad de condiciones todas las personas se formen según sus habilidades, gustos o afinidades, sino que la brecha social seguirá generando a través de la pobreza delincuencia y a través de la delincuencia mayor presión al desbordado sistema penitenciario de nuestro país que, dicho sea de paso, busca mediante el proceso educativo fundamentalmente la reinserción y la no reincidencia. Por los argumentos expresados anteriormente, se plantea la pregunta de

investigación: ¿De qué manera la sistematización de experiencias en el campo de la educación penitenciaria permite visibilizar el impacto del proyecto educativo del INPEC en la cualificación y resignificación de las potencialidades de un grupo de mujeres pospenadas?

Es así como esta propuesta de sistematización de experiencias en el campo de la educación penitenciaria permite visibilizar el impacto del proyecto educativo del INPEC en la cualificación y resignificación de las potencialidades de un grupo de mujeres pospenadas del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Neiva- EPMSC. Asimismo, al ser un proyecto que se ha desarrollado hace décadas como medio para generar en el período de reclusión espacios para que las PPL se capaciten recibiendo beneficios en la rebaja de la pena, se busca suscitar reflexiones en torno a las modalidades educativas de centros penitenciarios, y no solamente informar a las personas acerca de los diversos aspectos que delimitan los espacios educativos sino lo significativo de los ambientes de aprendizaje, las clases como medio de resocialización y multiplicadores de acciones de convivencia.

En este contexto, se propone como objetivo general sistematizar una experiencia en el campo de la educación penitenciaria para visibilizar y reflexionar sobre los impactos del proyecto educativo del INPEC en la cualificación de un grupo de mujeres pospenadas, para ser desarrollado mediante tres acciones específicas: indagar sobre las intencionalidades y propósitos del Proyecto Educativo Institucional del Instituto Nacional Penitenciario en una práctica concebida para la población de internos del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Neiva- EPMSC; reconocer los impactos del proyecto de rehabilitación social para la población de internas del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Neiva- EPMSC en un grupo de mujeres pospenadas; y proponer reflexiones críticas sobre la educación penitenciaria y el proyecto educativo del INPEC, teniendo en cuenta las experiencias de población femenina pospenada del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Neiva- EPMSC.

Es aquí donde el ejercicio de indagación hace alusión a la situación de un segmento importante de ciudadanos a los que no se les ha garantizado el acceso a la educación, a oportunidades de trabajo o a la atención adecuada en materia de salud; también plantea cómo esta

situación abominable de exclusión e inequidad los ha llevado a desarrollar mecanismos propios de supervivencia que se traducen en expresiones de criminalidad por las que posteriormente son privados de la libertad (Informe Anual del INPEC, 2019).

Además, se pretende observar desde la experiencia cómo es la realidad de una parte de la población en Colombia que convive con enormes brechas sociales, que se debate entre la pobreza, la falta de acceso a servicios públicos como acueducto y alcantarillado, las desigualdades en el reparto de recursos, los conflictos armados y la discriminación, entre otras tantas en materia de salud y educación.

En suma, este proyecto busca, a través de la reflexión, visibilizar el impacto del proyecto educativo del INPEC, reflejado en las experiencias de vida mujeres pospenadas que han podido, al cumplir condena, salir y vincularse activamente o si, por el contrario, el estigma del exconvicto ha sido determinante.

Referentes teóricos

Para abordar el problema que se ha descrito este apartado pretende analizar los fundamentos teóricos que subyacen en conceptos fundamentales como: la educación como una experiencia de sistematización educativa y como esta se ha realizado en PPL. Seguido a lo anterior se construye cómo es la experiencia de la mujer en prisión y en otro espacio del componente teórico se especifica qué es el currículo y cómo se propone esta figura en el proyecto educativo del INPEC para identificar cómo, mediante programas de educación penitenciaria, se puede afectar la condición del preso cuando pasa a la condición de pospenado.

La educación es un fenómeno que responde a las condiciones sociales específicas de la época en la que se busca definir. Siendo un proceso que depende del ser humano, es interpretado desde la subjetividad del observador, pero ha sido delimitado bajo los métodos, los ambientes, los espacios, la evaluación y los logros con el fin de generar puntos de encuentro dentro de la diversidad que significa aprender y enseñar. En los diferentes frentes a los que la educación apunta, en este proyecto se aborda la penitenciaria, concebida como los espacios de resocialización

que garantizan los derechos fundamentales del PPL y contribuyen al sistema de rebaja de condena.

Acerca de la educación en prisiones, Español y Moreno (2014, p.8) indican que está reglamentada en Colombia por la Ley General de la Educación (1994); cuyo artículo 68 define el objetivo y ámbito de los programas de rehabilitación social para aquellas personas que necesitan reincorporarse a la sociedad. Y el artículo 69 establece que este tipo de educación requiere métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con el contexto y sus educandos. Queda claro, en consecuencia, el interés del Estado por promover la educación para la rehabilitación social como servicio público integral. Y en cuanto a la educación vista por el INPEC, Español y Moreno (2014) expresan que en apartados específicos como el artículo 94 de la Ley 65 de 1993 se establece que el estudio y el trabajo son los dos campos fundamentales en los cuales se basa la resocialización.

Para Español y Moreno (2014) a los privados de la libertad se les debe garantizar el acceso a los programas de educación superior en instituciones educativas, no solo en los niveles de alfabetización. Sumado a este derecho se debe brindar a los PPL la posibilidad de desempeñarse en actividades de enseñanza, acorde con su perfil y capacidades.

En ese sentido, Rosas (2017) dice que el nuevo Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano nace de la necesidad de ofrecer una educación pertinente y adecuada al contexto de encierro de personas que han pasado por una experiencia relacionada con el delito. Se entiende que la educación de adultos requiere metodologías y currículos acordes con las relaciones sociales que se dan al interior de un centro penitenciario, como horarios, lugares de encuentro, relación con la guardia, los docentes, los internos monitores y las familias.

Además, el proceso educativo para Rosas (2017) se realiza a través del trabajo individual del interno, trabajo en grupo y un tercer momento de socialización de producciones. Se trabaja con el diseño de objetos de conocimiento que los internos desarrollan a través de preguntas e investigación “El acompañamiento de los monitores se realiza en los patios, celdas y área educativa del establecimiento” (p. 8).

Luego Rosas (2017) identificó que, en la reclusión de mujeres de Bogotá, siguiendo las directrices planteadas por el INPEC, se han desarrollado procesos educativos en sus diferentes formas, como lo son la educación formal, informal y no formal; esto con el fin de contribuir en los procesos de resocialización. Teniendo en cuenta lo anterior, se ha identificado la falta escolaridad en la población reclusa, haciendo necesario comprender que el modelo educativo logra un cambio resocializador en el personal de internas de las cárceles, siendo entonces la educación una nueva opción en el proyecto de vida de las reclusas.

En suma, a lo anterior las mujeres encarceladas no solo son más proclives que los hombres a luchar contra el abuso de sustancias y los problemas de salud mental que se derivan del abuso físico o sexual; también tienden a ser un cuidador central de sus familias; además, por las hegemonías masculinas en otros aspectos sociales las mujeres tienden a estar en desventaja con respecto al hombre.

Desde otro punto de vista, en el entorno carcelario de Colombia la mayoría de las veces las mujeres luchan con historias de abuso de sustancias, violación, violencia, trauma infantil, violencia doméstica, enfermedades mentales y pobreza. A menudo, estos traumas se remontan a generaciones anteriores en las familias. Sin embargo, hay evidencias de que la educación ayuda a trascender el ciclo multigeneracional de encarcelamiento dentro de las familias que se pueden consultar en los antecedentes que se exponen en capítulos posteriores, donde varios autores como Sánchez, Rodríguez, Fondevila y Morad (2018) identifican que la mujer pospenada sí enfrenta marcadas diferencias con respecto al hombre pospenado.

En cuanto a la condición femenina de PPL, Schneider (2018) dice que en la órbita estatal se plantea la cuestión de género en las prisiones. Se observa que, así como las cárceles masculinas ofrecen propuestas de formación y trabajo históricamente ligadas al rol social del varón, lo mismo ocurre en el caso de las mujeres y son muy escasas las alternativas de enseñanza y actividades vinculadas a otras labores que no sean las tareas del hogar, lo que reduce a la mujer al histórico estigma de ser ama de casa, cuidar de los hijos y formarse en actividades tradicionalmente asignadas al género femenino.

Además, Sánchez, Rodríguez, Fondevila y Morad (2018) en la publicación *Mujeres y prisión en Colombia, desafíos para la política criminal desde un enfoque de género*, indican que la mayoría de las mujeres PPL cumplen con un perfil demográfico y socioeconómico: se encuentran en edad productiva y reproductiva, se identifican como heterosexuales, son solteras y pertenecen a estratos socioeconómicos bajos.

En relación con lo anterior, la resocialización es un proceso en el que a una persona se le enseñan nuevas normas, valores y prácticas que fomentan su transición de un rol social a otro, lo cual puede implicar formas de cambio menores y mayores y puede ser voluntaria o involuntaria, que va de la mano del acompañamiento continuo de las instituciones. Este proceso es definitivo en la condición de pospenado, pues es de donde el ciudadano que era PPL toma elementos para incluirse de forma activa en la sociedad, siendo los procesos de formación en centros penitenciarios los espacios propicios donde se deben dar estas herramientas.

Ahora bien, frente a los modelos pedagógicos en centros penitenciarios, Del Pozo y Añaños (2012) exponen el término de modelo socioeducativo emergente que ha sido implementado en contextos carcelarios porque su enfoque humanista y crítico de las dimensiones epistemológicas de los modelos pedagógicos racionales, genera la posibilidad de adaptar las estrategias, categorías, estructuras y ambientes a las realidades penitenciarias. Los hallazgos de la investigación señalan que es imprescindible la compañía y continuo asesoramiento en los procesos de reconstrucción multidimensional de las personas privadas de la libertad, específicamente en cuanto a la exclusión y la transición hacia la libertad.

En cuanto a lo anterior, el Modelo Educativo para el Sistema Nacional Penitenciario y Carcelario. Una Opción por una experiencia Educativa desde la Investigación, la Resignificación de la Existencia y la Articulación Escuela - Vida (INPEC, 2019), tiene como principios que a través de su existencia el hombre desarrolla dos tipos de actividades: una objetiva y otra subjetiva.

De acuerdo con este planteamiento, este modelo pedagógico se basa en los principios de que el ser humano es un ser inconcluso, en permanente desarrollo humanístico e histórico; sobre la naturaleza humana se dan las relaciones sociales e históricas y los procesos de simbolización colectivos

e institucionales que se generan sobre las mismas; por lo tanto, el ser humano es de naturaleza biopsicosocial, histórico y cultural. Desde la conciencia social del ser humano se desarrolla la reconstrucción y resignificación teórica de la praxis individual y colectiva; esta construcción simbólica ocurre por procesos de interacción e interiorización consciente de las actividades de las que es actor colectivo y protagonista individual.

En el mismo escenario, los principios del PEI indican que la cotidianidad se convierte en un campo de saber vivencial a través de la construcción y deconstrucción de los objetos de conocimiento, en un proceso que devela intencionalidades y problematizaciones plasmadas en una mediación pedagógica, para producir saberes elaborados transdisciplinariamente, donde la resignificación se da como actividades de simbolización significativas de las vivencias con diversos niveles de complejidad, en los significados que van desde lo ontológico hasta lo epistemológico.

Es así como esta resignificación se da sobre propiedades, cualidades o aspectos lógicos fundamentales tales como el funcionamiento, la estructura, la esencia, la tendencia, el génesis y el devenir; por ende, la producción de saberes se da en la actividad social educativa, donde juega un papel fundamental el estudiante como actor en la toma de decisiones sobre el rumbo de su vida en el contexto donde está ubicado. Para concluir, el PEI determina que el saber implica un saber pensar, o sea, saber producir saber, realizarlo y utilizarlo para su transformación y resignificación y esto conlleva a un saber ser, es decir, quién soy, de dónde vengo y para dónde voy, como proyecto de vida.

Metodología

En este proyecto de investigación se realizó una sistematización de experiencia en el campo de la educación penitenciaria para visibilizar y reflexionar sobre los impactos del proyecto educativo del INPEC de un grupo de mujeres pospenadas del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Neiva- EPMSC. De acuerdo con Jara (2012), la sistematización es un ejercicio de producción de conocimiento crítico desde la práctica, que se ha aplicado en la investigación educativa porque permite la reflexión acerca de un fenómeno determinado, a través del interés por aprender de la experiencia, sensibilidad para dejar hablar la experiencia por sí misma y la habilidad para hacer análisis y síntesis.

Se propuso realizar cinco pasos que se adaptaron en este proceso de investigación así: partir de la propia práctica; en un segundo paso se inicia propiamente la sistematización, respondiendo a interrogantes que no tienen secuencia, pero que precisan ser respondidas y que se expusieron en el planteamiento del problema en un apartado anterior; ¿para qué queremos sistematizar?, ¿qué experiencia(s) queremos sistematizar?, ¿qué aspectos centrales de esa(s) experiencia(s) nos interesa sistematizar; en un tercer paso se hace la reconstrucción del proceso vivido; en un cuarto paso se da la reflexión de fondo sobre ¿por qué pasó lo que pasó?, es una interpretación crítica del proceso vivido, más allá de lo descriptivo que trata de encontrar la razón de ser de lo que sucedió en el proceso de la experiencia; en un quinto paso se generan algunos puntos de llegada; es el último tiempo de la sistematización de experiencias como propuesta metodológica, donde toda la reflexión debe dar por resultado la formulación de conclusiones, tanto teóricas como prácticas.

Se enfocó el tipo de investigación a través del paradigma sociocrítico que se caracteriza por una continua acción-reflexión-acción, que implica, en palabras de Ramos (2015) “La búsqueda de transformación social que se basa en la participación, intervención y colaboración desde la reflexión personal crítica en la acción” (p. 13).

La muestra se definió a conveniencia del investigador porque en el entorno laboral se tiene acceso; son 7 mujeres pospenadas de entre 21 y 60 años de edad, con hijos menores de edad, que cumplieron condena en el Establecimiento Penitenciario Carcelario de Mediana Seguridad de Neiva- EPCMS, entre 19 y 108 meses por tráfico, fabricación o porte de estupefacientes, extorsión, concierto para delinquir o porte ilegal de armas y municiones, que participaron del proyecto de TEE, asistiendo a los CLEIS que se desarrollan al interior de la institución. Además de 4 monitoras que son PPL que prestan el servicio de enseñanza por el perfil que tienen luego de un estudio que las clasifica como aptas para el cargo de ofrecer conocimientos como docentes, de entre 21 y 35 años, sindicadas por delitos como concierto para delinquir agravado y tráfico, porte o fabricación de estupefacientes, homicidio o concierto para delinquir y tráfico porte y enriquecimiento ilícito.

Se incluyó en la muestra también a los directivos del Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Neiva - EPCMS,

Capitán, director del EPMSC de Neiva; actualmente lleva 18 años de servicio en la institución, es profesional en administrador de empresas; Teniente, coordinador del área de tratamiento y desarrollo penitenciario; actualmente lleva 24 años de servicio; en el área de tratamiento como coordinador, 11; es profesional en ingeniera industrial y psicología comunitaria; coordinadora del área de educación, lleva 16 años trabajando con el INPEC, profesional en licenciatura en educación para la democracia, especialista en resolución de conflictos.

Las técnicas e instrumentos de recolección de información que se utilizaron fueron: la entrevista semiestructurada, diarios de campo y la revisión documental. La entrevista se aplicó en dos fases con el propósito de confirmar y afianzar los resultados observados para propiciar un acercamiento con esta investigación. La información se recolectó mediante la grabación de videos, fichas de observación, elaboración de protocolos de entrevistas y grabaciones de voz para cada una.

Resultados

En este apartado se desarrolló el proceso de análisis e interpretación de la información obtenida mediante la aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección de la información; entrevista semiestructurada, la observación no participante y el análisis documental, adecuados para esta investigación. En un sentido más amplio, se pretende mostrar los hallazgos de esta investigación para la categoría procesos pedagógicos que buscó indagar sobre las intencionalidades y propósitos del Proyecto Educativo Institucional del Instituto Nacional Penitenciario. Los aprendizajes generados aportan un impacto significativo de los CLEIS en las PPL, cuando en voz propia expresan que han encontrado ambientes de aceptación, donde han adquirido conocimientos básicos para la vida, pero también han desarrollado habilidades como escribir y leer; otras PPL han logrado cursar el ciclo de educación formal y estos son logros que transforman vidas.

Si contemplamos y reflexionamos acerca del sentido de esta investigación que es revisar los contextos educativos que se han abierto en las instituciones penitenciarias, uno se da cuenta de que los lineamientos del Ministerio Educación Nacional y las teorías múltiples sobre pedagogía, ambientes de aprendizaje y didácticas no se están cumpliendo. No se

está generando un espacio propicio para que las PPL puedan diferenciar el cumplimiento de la pena en las áreas designadas de reclusión con respecto a los espacios de aprendizaje de los CLEIS y eso, digamos, que no se puede esperar de estos cursos para crear un cambio significativo emocional, físico, cognitivo o mental en los PPL para que cuando cumplan la condena puedan renovar su proyecto de vida.

De ahí que entender la educación en centros penitenciarios más como un espacio donde la PPL pueda cambiar el estrés de la condena por tiempo de capacitación buscando cambiar sus horizontes, se relaciona con el concepto de educación. López (2007) dice que es algo complejo y limitado, donde se entiende esta noción como una modelación de la persona a partir de una cultura y de unas estructuras sociales que propician alcanzar las habilidades que posee cada individuo, reafirmando el poder transformador de la educación.

De otro lado, para la categoría procesos administrativos se identificó que este aspecto está condicionado por tantos aspectos diversos, como juzgar desde la acción y no desde la intención a aquellos funcionarios que han manifestado ser partidarios de mejorar la calidad de los PPL, pero que en la realidad se ven conmocionados por otro tipo de situaciones prioritarias que requieren soluciones inmediatas que les permitan preservar la vida de los PPL.

Acorde con lo expuesto, el trabajo de los administradores de prisiones es asegurar que los prisioneros sean alimentados, vestidos y protegidos. Los estándares y normas internacionales exigen la satisfacción de las necesidades básicas de prisioneros; no sugieren que los presos deberían ser mejor tratados que la población no reclusa, no delimitan actividades que disminuyan las reincidencias en la pos-pena, no describen que los PPL deben recibir oportunidades para redescubrirse y cambiar sus caminos. Según la experiencia generada en esta investigación, los administradores de centros carcelarios interactúan con mandos administrativos, pero también con la comunidad para explicar que los PPL merecen un trato justo, humano y que los tratos degradantes o la estigmatización no forma parte del castigo por el delito cometido.

Finalmente, los resultados de la categoría proyección social permitieron reflexionar sobre la realidad de una persona que comete un delito en

Colombia, quien al recobrar su libertad se ve abocada ante una sociedad sin oportunidades, puesto que las personas tienden a señalar y juzgar; ello genera la creación de un estilo de vida con formas de comunicación impregnadas de rasgos de inseguridad, timidez, estigmatización. Al estar recluido en un instituto penitenciario, la pérdida de noción e interacción con el mundo real puede cambiar las habilidades emocionales, cognitivas, de labor y las sociales.

Por ende, es fundamental que en los espacios donde se cumplen las condenas por delitos cometidos, los PPL accedan a espacios que reencaucen las perspectivas de vida que los condujeron a esta situación; es necesario generar programas que las ayuden a encontrar formas de vivir en sociedad siendo productivas para su familia y para la comunidad. Los importantes beneficios personales de la educación en la prisión incluyen mayores ingresos personales, menor desempleo, mayor participación política y comunitaria del pospenado, además de representar mejoras en el bienestar de las personas que forman su núcleo familiar.

Probablemente no sea sorprendente que los trabajos para pospenados sean difíciles de conseguir, pero para las mujeres pospenadas, las barreras al empleo a menudo pueden parecer insuperables. La pobreza, la falta de apoyo para el cuidado de los niños, la poca cualificación para el trabajo, la falta de vivienda y el abuso doméstico pueden dificultar que las mujeres obtengan el apoyo necesario para acceder al trabajo que ayude a mejorar la calidad de vida de sus familias.

Conclusiones

En cuanto al objetivo, se dio la tarea de sistematizar una experiencia en el campo de la educación penitenciaria para visibilizar y reflexionar sobre los impactos del proyecto educativo del INPEC en la cualificación de un grupo de mujeres pospenadas. Como docente, como funcionario del INPEC y como mujer se enfrentan procesos reflexivos que conjugan las limitaciones de los espacios carcelarios, con las características individuales de cada mujer PPL, sumado a las condiciones que la enorme brecha social que se ha tejido en Colombia a lo largo de las décadas; no obstante, es posible manifestar que se logró este objetivo de investigación.

Es un proceso que permitió percibir a las PPL mujeres a través de las particularidades de cada uno de sus casos, que tiene características, causas y efectos diferentes, y ver una realidad social consolidada donde la mujer colombiana sigue sufriendo la inequidad de género que se construyó ancestralmente en la sociedad. La mujer por su condición de género en Colombia es vulnerable, se le sigue estigmatizando por su feminidad, sufre abuso, no recibe las mismas oportunidades que el hombre y tiene que crecer bajo direccionamientos patriarcales que limitan el desarrollo de su potencial como ser humano.

De ahí que sobre el objetivo de indagar sobre las intencionalidades y propósitos del Proyecto Educativo Institucional del Instituto Nacional Penitenciario en una práctica concebida para la población de internos del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Neiva- EPMSC, se logró al reconocer particularidades de las clases en los CLEIS que sugieren una seria diferenciación entre el servicio educativo que se les da a los hombres y el que se les da a las mujeres: no se le brindan las mismas condiciones a los hombres y a las mujeres para que se eduquen.

Dicho lo anterior, aunque el PEI no está dirigido por tanto a la afectación de los internos únicamente, sino a movilizar todo el aparato institucional para desarrollar nuevas formas de comprender el modo como socialmente se constituyen sujetos, se debe percibir el contexto educativo penitenciario con rasgos que difieren de los entornos educativos formales. En consecuencia, con respecto a otro de los objetivos de investigación al querer reconocer los impactos del proyecto de rehabilitación social para la población de internas del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Neiva- EPMSC en un grupo de mujeres pospenadas, se decidió observar a las estudiantes para identificar si el espacio era generador de nuevas perspectivas o, por el contrario, remarcaba la ya tediosa situación de privación de la libertad y en expresiones de cada entrevistado independiente de la posición que ocupó en el proceso; siendo estudiante, guiando como profesor o apoyando como dirigente, recalcaron que los programas educativos sí sirven, son un espacio que libera en la reclusión y que bien conducido cambia la perspectiva de vida de la persona. En relación con lo anterior, la resocialización es un proceso en el que a una persona se le enseñan nuevas normas, valores y prácticas que fomentan su transición de un rol social a otro y esto puede implicar formas de cambio.

Con respecto al último objetivo de investigación, es posible decir que la sistematización de experiencias en el campo de la educación penitenciaria permite visibilizar el impacto del proyecto educativo del INPEC en la cualificación y resignificación de las potencialidades de un grupo de mujeres pospenadas, siendo un método que permite desde el sentir, el ver, el oler la generación de reflexiones de vida que potencian la habilidad del investigador al reconocer que en cada momento se puede aprender, se puede analizar, se experimenta pero sobre todo se construye conocimiento, que puede o no impactar los contextos en los que está inmersa esta búsqueda de espacios investigativos. Y, definitivamente, para los entornos educativos aporta desde las formas de pensamiento complejo métodos para responder a las necesidades especificadas de cada grupo académico.

Referencias Bibliográficas

- Del Pozo, J., Añaños, F. (2012). La Educación Social Penitenciaria: *¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?*. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/82db/89b0dd289b489b8813a0574b3100805db706.pdf>.
- Español, S.W.F., Moreno, F.B. (2014). La educación en cárceles, una experiencia desde un establecimiento de reclusión. *Hojas y Hablas*, 11, 7-19.
- Instituto Nacional Penitenciario – INPEC. (2019). *Informe y boletines estadísticos*. Recuperado de: https://www.inpec.gov.co/estadisticas/-/document_library/TWBUJQCWH6KV/view/49294.
- Instituto Nacional Penitenciario –INPEC. (2019). Modelo educativo para el sistema penitenciario y carcelario colombiano. Bogotá: INPEC.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1, 56- 70.
- Jara, O. (2019). *La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades*. Medellín; Divegráficas.
- López, G. I. (2007). Co- construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. *Revista Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 1(2), 23-34.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. psicol*, 23(1), 9-17.
- Rosas, C, E. (2017). *Análisis del modelo educativo implementado por el INPEC en la reclusión de mujeres de Bogotá*, (Tesis de especialización). Bogotá; Universidad Militar Nueva Granada.

- Sánchez, A., Rodríguez, L., Fondevila, G., Morad, J. (2018). *Mujeres y prisión en Colombia, desafíos para la política criminal desde un enfoque de género*. Bogotá; Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas – Javegraf.
- Schneider, G., (2018). De la educación en cárceles de Argentina y España. Entre el enfoque de derechos y el tratamiento penal. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales, 1*, 10-23.

PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA CRÍTICA DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA EN EL MARCO DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA¹

CRITICAL COMMUNITY EDUCATION PRACTICES OF
THE SURCOLOMBIANA UNIVERSITY WITHIN THE
FRAMEWORK OF THE UNIVERSITY EXTENSION

Nicolás Medina-Medina*

Recibido: Abril 27, 2021

Aceptado: Noviembre 4, 2021

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Enlace Regional de Asistencia Técnica para la Primera Infancia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – Regional Huila. nicolasmedina.20@gmail.com
0000-0002-4708-0592

1 Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana, 2021.

Cómo citar este artículo: Medina, M. N. (2021). Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana en el marco de la Extensión Universitaria. *Revista PACA 11*, pp. 51-66.

Resumen: En el presente trabajo se realiza una aproximación interpretativa a las prácticas de educación comunitaria crítica de la extensión universitaria de la Universidad Surcolombiana, con base en los proyectos de Alfabetización del Pato Guayabero y el Macroproyecto DESCA; en el marco socio-histórico, contextualizado, situado y plural. Se reconocen las tensiones entre las posturas de la extensión universitaria y los contenidos de los proyectos en mención. Y, finalmente, se identifican seis prácticas de educación comunitaria crítica por sus saberes prácticos, sentires y materialidades.

Palabras clave: educación; educación comunitaria; prácticas de educación comunitaria; extensión universitaria; pedagogías críticas latinoamericanas.

Abstract: In the present work an interpretive approach is made to the critical community education practices of the university extension of the Surcolombiana University, based on the Guayabero Duck Literacy projects and the DESCA Macroproject; in the socio-historical, contextualized, situated and plural framework. The tensions between the positions of the university extension and the contents of the projects in question are recognized. And, finally, six critical community education practices are identified for their practical knowledge, feelings and materialities.

Keywords: community education; community education practices; college extension; latin american critical pedagogies.

Introducción

Las Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana es una investigación que se desarrolla en el marco de la Maestría en Educación con Énfasis en Investigación y Docencia Universitaria, para realizar una aproximación interpretativa a los proyectos que se han desarrollado en Extensión Universitaria de la Surcolombiana.

En ese sentido, se describirán dos proyectos de investigación de extensión universitaria que se considera marcan la pauta y la actualidad de un modelo de universidad que se articula con el movimiento social y popular de la región. Y, a su vez, se mueven entre tensiones en un espacio-tiempo en particular.

Los proyectos referenciados son: Alfabetización del Pato Guayabero que logró la formación en alfabetizados, postalfabetizados y alfabetizadores en la región. Por otro lado, se encuentra el Macroproyecto DESCA que fomentó el fortalecimiento organizativo a la Asociación de Afectados por el Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo (Asoquimbo), conformado principalmente por campesinos del centro del departamento del Huila.

Referentes Teóricos

Pedagogías críticas Latinoamericanas (PCL)

Cuando se habla de las pedagogías críticas surten diversos elementos a considerar y reconocer; es decir, no es vista como una sola; en ese sentido y con base en Cabaluz-Ducasse (2016) se pueden conglomerar cuatro nodos generales que recogen las propuestas de Pedagogías Críticas Latinoamericanas:

1. *Pedagogías contrahegemónicas:* En el desarrollo teórico-práctico de las pedagogías críticas latinoamericanas, se ha venido constituyendo “(...) un cuerpo pedagógico negado, excluido y deslegitimado por las pedagogías oficiales (...) (como también aportan para crear) prácticas socioeducativas que cuestionen y transformen la sociedad existente” (p. 78).

2. *Pedagogías territorializadas*: Desde esta perspectiva, no se desconoce el desarrollo epistemológico de paradigmas eurocentristas, pero sí se le apuesta a una construcción desde lo local, desde la razón instrumentalizada y desde el sentir, es decir, desde el *sentipensamiento*.

3. *Pedagogías de la alteridad*: Aquí se establece la importancia de un proyecto de vida que se forja como una opción ética-política por “(...) el/la, otro/a excluido/a, explotado/a, dominado/a (...) en las circunstancias políticas, sociales y económicas de la alteridad, nos permite reconocer la concreción del oprimido (...) Solo conociendo y aproximándose a la realidad del Otro en cuanto Otro (...)” (p. 80).

4. *Pedagogías de las praxis*: Más allá de una construcción teórica, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas buscan materializar sus planteamientos de transformación en las realidades cercanas a la comunidad, sin desconocer las perspectivas regionales, nacionales e internacionales.

Educación Comunitaria (ECO)

Las problematizaciones en la Educación Comunitaria tienen que ver con lo que se comprende por comunidad, comunitario y, el papel del educador y la educadora comunitaria en los territorios (Clavijo Ramírez, 2017). La comunidad es poder constituyente diverso y plural “(...) su naturaleza está tejida de múltiples fuerzas; fuerzas divergentes, sin duda, pero enfrentadas a su antagonismo natural porque rompen la cooperación social: el capitalismo” (Choachí González, 2017, p. 65).

Así, la comunidad como referente es un lugar epistémico donde hay expresiones individuales y colectivas que establecen proyectos comunes y propician nuevas subjetividades que cuestionan los quiebres principalmente del proyecto moderno implementado en los territorios (Cuevas Marín, 2017). En ese sentido, la unidad “(...) es un proceso de fragmentación permanente, mediado por la diferencia de intereses y de necesidades (...) Pese a este panorama, es evidente la emergencia de organización, en el sentido de hacer frente a problemáticas comunes que las transversalizan (...)” (Clavijo Ramírez, 2017, p. 35).

La educación comunitaria (ECO) reconoce las implicaciones de la relación saber-poder (Pérez Luna & Sánchez Carreño, 2005), evidenciada en la producción de “(...) capital simbólico –saberes pedagógicos teóricos y prácticos- y de capital social –interacciones, profesiones- sobre la educación (...)” (Runge Peña, Gárces Gómez, & Muñoz Gaviria, La Pedagogía como Campo Profesional y Disciplinar, p. 213), en consideración

de las condiciones socio-históricas que posibilitan dichos capitales. En ese sentido, “No es sólo un debate en torno al replanteamiento de disciplinas y titulaciones, o de definición de competencias profesionales, sino también de comprometer territorial, institucional y socialmente la docencia y la investigación universitaria (...)” (Cierza García, 2006, p. 796).

Prácticas de Educación Comunitaria

Tener como referente la teoría de las prácticas es reconocer que estas son aprendidas y que no necesariamente deben ser conscientes. En ese sentido, no priorizan sobre el porqué sino sobre el *saber cómo*, el cómo se ejecuta una práctica en un determinado contexto, lo que las hace ser conjunto de esquemas de los comportamientos corporales que se presentan en “(...) cognoscitivos (saber) transubjetivos y adscripciones de sentido subjetivos rutinizados. En la medida en que esas prácticas no presuponen, en su carácter implícito, una intencionalidad, hay que investigarlas en su lógica realizativa (performativa) (...)” (Runge Peña, p. 2).

Ariztía (2017), retomando a Rekwitz y Shatzky, Shove *et al.* propone las prácticas como la interrelación entre espacio-tiempo a partir de los siguientes tres elementos: *competencias, sentido y materialidades*. La primera tiene que ver con *saberes prácticos y habilidades* que permiten la realización de una práctica. Segundo, los aspectos *teleo-afectivos* para establecer “(...) significado y necesidad de una práctica para quienes las ejecutan” (p. 225). Y finalmente, hace referencia a las *herramientas, infraestructura y recursos* para realizar la práctica; frente a este último punto es necesario notar que: “(...) las materialidades son constitutivas de las prácticas y no un elemento externo: definen la posibilidad de existencia de esta, así como sus transformaciones” (p. 225).

Desde Valladares (2017), retomando a Martínez y Huang (2015), la práctica educativa contiene una arquitectura en tres elementos para teorizar que son: local, historicista y pluralista, posicionando teóricamente el estudio como una perspectiva *empírica, crítica e interpretativa*. Así, lo local identifica “(...) las normas locales propias de prácticas educativas específicas y sus intercambios y flujos con otras prácticas, para configurar, así, proyectos educativos distinguibles (...)”; a su vez, historicista puesto que “(...) estas normas se sitúan, estabilizan y cambian en contextos históricos particulares (...)”; y, finalmente, pluralista debido a que en “(...) diferentes prácticas habrá distintos tipos de estándares para identificar aquello que se considera legítimo (de comprender y explicar o de contar como explicación o prescripción) dentro del campo educativo” (p. 202).

Metodología

La presente investigación es de enfoque cualitativo, el cual sustenta una serie de prácticas que son materiales e interpretan el mundo para transformar; en ese sentido, se convierten en representaciones por medio de herramientas como notas de campo, entrevistas, conversaciones y notas para el investigador (Denzin & Lincoln, 2012).

El diseño es con base en el estudio de casos. Es importante mencionar que el estudio de casos para este proyecto trasciende, para posicionarse como un diseño que se fundamenta en la comparación de hallazgos y resultados entre los casos estudiados. “De esta manera, a partir de la comparación de un número limitado de casos seleccionados en función del propósito de la investigación, se replican los hallazgos y resultados de la misma” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 225).

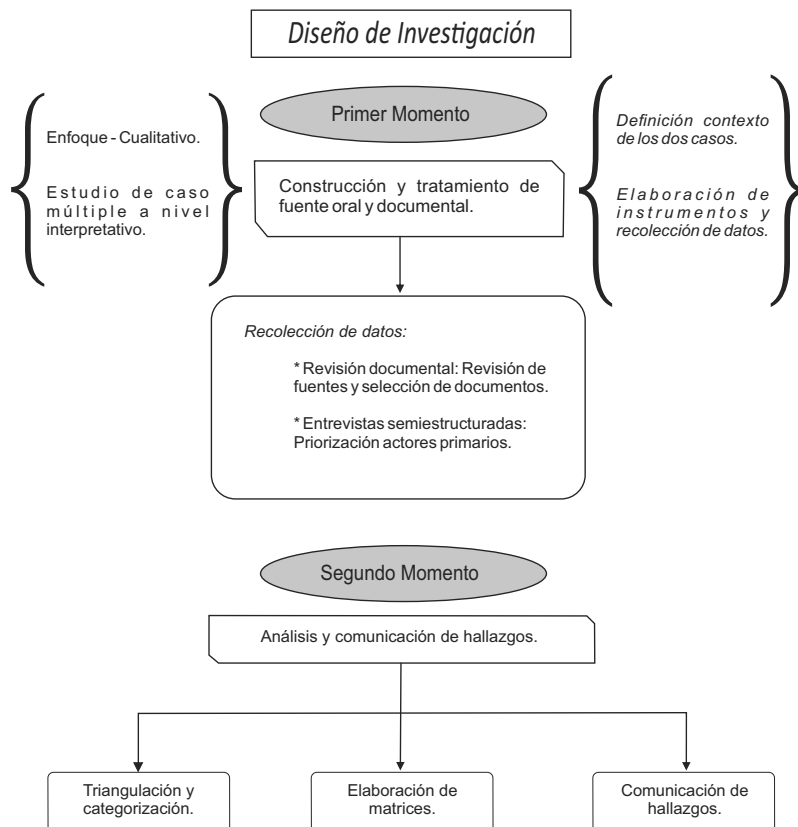


Figura 1. Diseño Investigación Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana.

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se hace tratamiento de fuentes orales y escritas para la contextualización de los casos, elaboración de instrumentos y recolección de la información a partir de las técnicas de revisión documental y entrevista semiestructurada. Seguidamente, se analiza categóricamente la información (oral y escrita) desde lo propuesto en las prácticas de educación comunitaria.

Las categorías desde donde se indagan los proyectos objeto de estudio son: *Saber práctico; Sentires y Materialidades*. En la revisión documental se identifican: tiempo, objetivo, contexto, población, metodología, impactos y reflexiones; aplica, en el caso del proyecto de Alfabetización, texto inédito: En el Pato aprendimos a ser maestros, de Luis Ignacio Murcia Molina. Para el DESCA se cuenta con proyectos e informes presentados ante proyección social de la Universidad Surcolombiana. Y, en las entrevistas semiestructuradas, se realizan a docentes que han participado en los proyectos.

Se hace uso del estudio de caso de aproximación interpretativa porque los casos permiten discutir presupuestos teóricos relacionados con las prácticas de educación comunitaria. De igual forma, se realiza desde la modalidad de sistematización de experiencias, la cual se centra "(...) en reconstruir una experiencia que el grupo o el investigador consideran como significativa, y que supone la participación del grupo en su desarrollo" (Galeano Marín, 2012, p. 72).

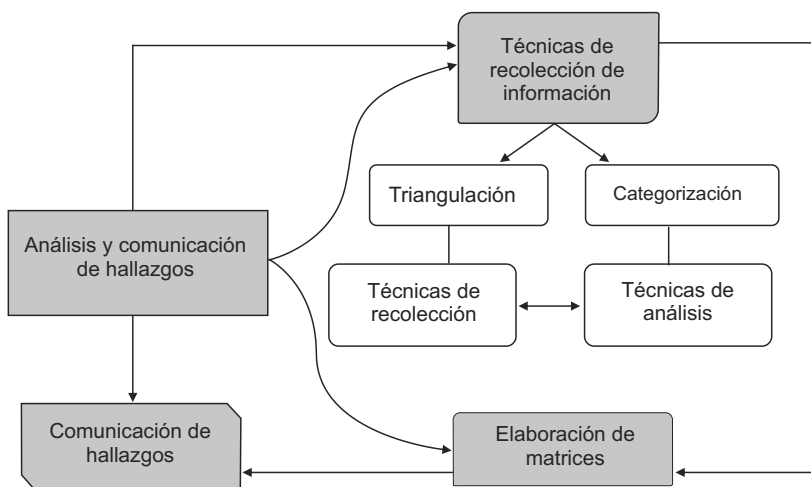


Figura 2. Análisis de la Investigación Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A partir de las pedagogías críticas latinoamericanas desde la perspectiva de Cabaluz-Ducasse (2016) y sus nodos centrales, se reconocen elementos político-pedagógicos. Asimismo, los aportes desde la educación comunitaria en lo ético-metodológico; y la base para comprender las prácticas de educación comunitaria desde los saberes prácticos, sentires y materialidades, permiten construir las categorías de análisis para identificar el desarrollo de las prácticas de educación comunitaria crítica en la extensión de la Universidad Surcolombiana con el estudio de estos dos casos.

En la extensión de la Universidad Surcolombiana desde el año de 1968 hasta el año 2010 se identifican las tensiones sobre políticas educativas y extensión universitaria en lo local, nacional e internacional. En esa medida, se distribuye en tres momentos: primer momento, que se encuentra entre 1968 y 1983, se denomina *La universidad nació en la calle: materialización de un sueño colectivo*; segundo momento, entre 1984 y 2001, *La universidad del pueblo: democratización de la educación*; y un tercer momento, entre 2002 y 2018, *La universidad acreditada: materialización de la política educativa neoliberal*.

57

Se establecen los momentos según los desarrollos de extensión de la Universidad Surcolombiana. A su vez, se tuvo presente la propuesta de temporalidad histórica que desarrolla Baicué Peña (2009) en el trabajo denominado *Educación superior un espacio de frontera. Historia y desarrollo académico de la Universidad Surcolombiana, 1970-2010*; esta propuesta se distribuye en cinco momentos históricos donde se reconstruye la historia de la Universidad: primer momento 1970-1975; segundo momento 1976-1983; tercer momento 1984-1990; cuarto momento 1991-1999; y quinto momento 2000-2010.

Es necesario reconocer que la Universidad Surcolombiana ha transitado por tres grandes bloques de extensión universitaria: primero, una perspectiva paternalista de garantizar la oferta académica; segundo, una apuesta transformadora de construcción con las comunidades, heredera de la exigencia de los movimientos sociales y populares; y, tercero, una institución instrumentalizada e instrumentalizadora que responden a las políticas neoliberales.

A continuación, se presenta la síntesis de los resultados que arrojó la investigación:

Tabla 1
Síntesis estudio de casos.

Casos	Contexto	Actores	Objetivos	Metodología	Territorio	Impactos	PECC ²
Alfabetización Pato	Marcha por la vida Colonos de la región de El Pato. Municipio de Neiva, para exigir mejores condiciones de vida y la desmilitarización en la toda la región.	Docentes y estudiantes de la Universidad Surcolombiana.	Alfabetizar a los colonos de la región de El Pato desde el municipio de Neiva, para exigir mejores condiciones de vida y la desmilitarización en la toda la región.	Proceso de Alfabetización desde el municipio de Neiva, Popular. Diálogo de saberes.	Región de la Caquetá. Educación Popular.	Logros se encuentran considerable número de alfabetizados y postalfabetizados alfabetizadores de la región; diagnóstico socioeducativo de la región; apertura de biblioteca y centro de salud; y aporte interdisciplinario de los programas de la USCO.	de los Saber colectivo; Horizontalidad y democratización; Poder popular; e Intraculturalidad.
Macroproyecto DESCA	Implementación del Proyecto del Hidroeléctrico El Quimbo; Maestría Aprovechamiento del río Magdalena; y, para la explotación y recursos naturales.	Comunidades afectadas por la implementación de la política de defensa de los territorios afectados por las concesiones D o c e n t e s , para la explotación y explotación de recursos naturales.	Compañar el proceso de implementación de la política de defensa de los territorios afectados por las concesiones D o c e n t e s , para la explotación y explotación de recursos naturales.	Talleres ; Cartografía social y corporal. Diálogos de saberes.	Territorios amenazados por la implementación de la política minera-energética.	Fortalecimiento organizativo de la Asociación de Afectados por el Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo (Asoquimbo). Foros en Neiva, Pitalito y Hobo; Movilización en Garzón, Pitalito y Neiva. Y, creación de comités locales de fortalecimiento del departamento del Huila.	Sentido-saber a global del territorio; Saber colectivo; Acompañamiento psicosocial; Horizontalidad y democratización; Poder popular; Intraculturalidad.

2 Prácticas de Educación Comunitaria Crítica.

Fuente: Elaboración propia.

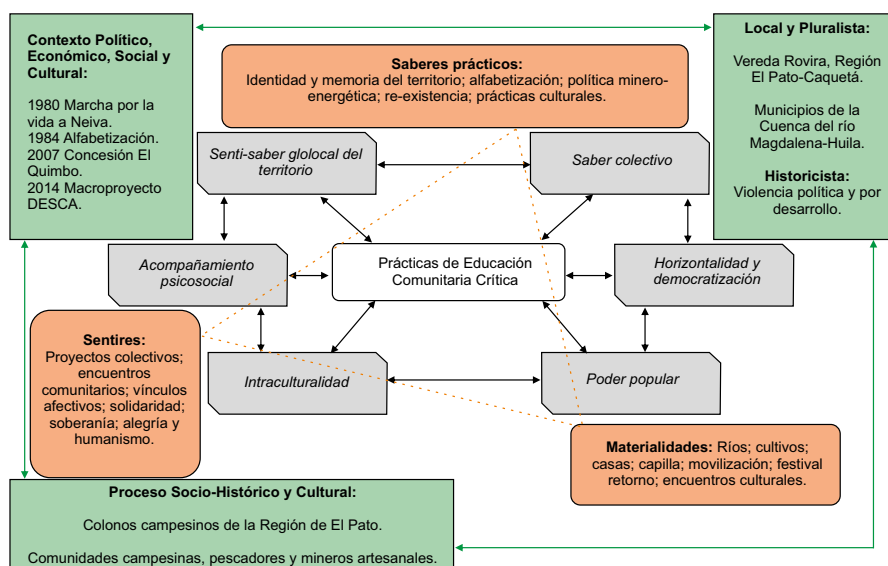


Figura 3. Prácticas de Educación Comunitaria Crítica Casos Alfabetización de El Pato Guayabero y Macroproyecto DESCA.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

A continuación, se exponen las prácticas de educación comunitaria crítica identificadas en el análisis:

Senti-saber glolocal³ del territorio

El Senti-saber glolocal del territorio hace alusión fundamentalmente a la realidad cotidiana en los territorios y surge a partir del reconocimiento del territorio y la reconstrucción de la vida comunitaria para visibilizar las prácticas que se afectaron a partir de la implementación de la política minero-energética en el departamento del Huila pero, a su vez, para proyectar el sentir colectivo de las comunidades sobre sus territorios.

3 El concepto *Glolocal* implica la interacción y punto de encuentro entre lo global y lo local. Para ampliar el concepto se sugiere revisar el texto de Arturo Escobar denominado El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?

Por las acciones desarrolladas en esta práctica se evidencian las formas de leer el territorio desde la perspectiva de las comunidades y, por tanto, se hicieron aproximaciones al territorio. En los mapas desarrollados por cartografía social y corporal queda plasmada la percepción que las comunidades tienen de su entorno y la dinámica que se vive en territorio con sus propias características.

No es una representación universal, sino que corresponde a un espacio-tiempo en particular acotado y localizado que hace de ese territorio un lugar *glocalizado* por la tensión que genera entre la implementación del proyecto hidroeléctrico a manos de una empresa transnacional y las comunidades que tienen otros deseos. En ese sentido, se “(...) vincula con los aspectos éticos, morales, axiológicos y políticos del hacer cotidiano de quienes participan (...)” (Barragán Giraldo, 2016, p. 253).

Saber colectivo

El saber colectivo se construye a partir de saberes y experiencias que tienen las personas que confluyen en el proyecto. Así, la tarea del educador “(...) no es colocarse como sujeto cognocente, frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados” (Freire, 1984, p. 77).

Se construye saber “(...) ecologizado e integrador, que responde a una lógica dialógica, de complementariedad con todos y todas, en cualquier lugar y en cualquier momento” (Valdés Gutiérrez, 2018, p. 322). Surge una relación “(...) a partir del vínculo que los constituye. Sólo en esa medida, el diálogo de saberes puede ser realmente problematizador: hay un sujeto que confronta, cuestiona y por tanto transforma y es transformado” (Acevedo, Gómez, & Zúñiga, 2016, p. 19).

Acompañamiento Psicosocial

Se acompaña reconociendo los diferentes ámbitos de existencia en los que se encuentran vinculadas las personas de la comunidad: *Trabajo, Lúdico, Naturaleza, Autoridad colectiva, Inter/Subjetividad y, Erótico-Afectivo*. En cada ámbito, se vieron rupturas en los grupos poblacionales que fue necesario acompañar para identificar, contener y sanar.

En el acompañamiento las personas se asumen en las relaciones que establecen con la comunidad y el territorio; es comprender a las personas que han sido sistemáticamente explotadas, excluidas e individualizadas para romper apuestas colectivas solidarias y generar un control territorial e implementar la política minero-energética en la lógica de desarrollo.

Horizontalidad y Democratización

La horizontalidad es una co-labor donde se consensuan acuerdos con base en las necesidades de cada persona que está actuando en el proceso. En ese sentido, “(...) comprometerse no solo puede ser interpretado de diversos modos, sino que involucra prácticas que (...) cuando las pensamos y articulamos en conjunto que se podrían abrir formas otras de producción de conocimiento, en términos metodológicos, teóricos, epistemológicos, políticos y éticos” (Briones, 2020, pp. 66-67).

Por otro lado, la democratización es la materialización de ser participe en los procesos formativos a quienes no tienen el privilegio de ingresar a la universidad. Siendo la educación un bien común, les pertenece a las comunidades y no necesariamente debe estar mediada por una institución educativa; sin embargo, al considerarse un derecho debe ser garantizada por el Estado; por ende, es una responsabilidad de las instituciones públicas garantizarla.

Hay que trascender de las formas de producción del conocimiento jerárquico y producir conocimiento desde la horizontalidad y democratización, hay que transgredir la “(...) “bio-lógica”, donde las categorías binarias de género y raza, y su lectura fenotípica, jerarquizan asimismo la producción de conocimiento y definen quiénes son las autoridades científicas legitimadas para habitar las universidades y los hospitales, sus recursos y sus tecnologías” (Nogueira Beltrão, 2020, p. 236).

Poder Popular

En relación con esta práctica de educación comunitaria crítica se retomarán sólo tres de esos seis ámbitos que menciona Mejía (2016): El primero, es el *Ámbito de vinculación a lo público* donde hace referencia a que los intereses colectivos de actores inmersos en el proyecto se lleven al escenario público para ser disputado porque está en construcción.

Seguidamente, se encuentra el *Ámbito de vinculación a movimientos y formas organizadas* inherente a la idea de construcción colectiva porque desde la organización se dan forma y fortalecen los intereses colectivos desde la realidad de cada comunidad y territorio. Es decir, es la “(...) construcción de otros mundos posibles” (p. 241).

El tercer ámbito es el *Ámbito de construcción de procesos de gobernabilidad*, que con base en las prácticas de educación comunitaria crítica descritas, es de ubicar mejor como *Soberanía* y no de *Gobernabilidad*, porque es la Soberanía de los pueblos la que está en proceso de construcción al reconocer el “(...) poder de los grupos populares (que) se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos (...)” (p. 241).

Intraculturalidad

Intraculturalidad se expresa por medio de la alegría y la festividad en relación con las prácticas y particularidades sociohistóricas en los territorios, es decir, que está sujeta a las comunidades que de generación en generación se han establecido en determinado lugar, sin desconocer los procesos socioculturales de globalización.

62

En esa medida, “Se trata de ir más allá, de trascender la lógica antihumanista de la mercantilización de la vida, del trabajo, de la naturaleza, del amor, del arte, del compañerismo, del sexo, que impulsa la transnacionalización irrefrenable del capital” (Valdés Gutiérrez, 2018, p. 343).

Hay que acabar con las prácticas que niegan la intraculturalidad y pluridiversidad donde se niega al otro “(...) a nombre de lo universal, los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocultural, los sentidos a nombre de la razón (...)” (Mejía, 2016, p. 246).

Conclusiones

Se logra identificar el desarrollo de las prácticas de educación comunitaria crítica en la Universidad Surcolombiana desde los dos casos seleccionados de extensión universitaria, evidenciando los aportes que se vienen gestando desde la movilización social y popular para que el proyecto de Alfabetización se implemente en la región de El Pato.

Por otro lado, el macroproyecto DESCA demuestra la tensión que se vive al interior de la Universidad Surcolombiana frente a dos modelos que están en disputa. De igual forma, recoge la tradición que inicia con el proceso de Alfabetización y que va a ser constante hasta aproximadamente el 2001. En los años siguientes, no va a ser visible hasta la aparición del DESCA.

Son tres las prácticas que se reiteran en los dos proyectos: Horizontalidad y democratización; Poder popular e Intraculturalidad. Aquí se puede notar que están relacionadas las apuestas y los referentes para desarrollar los proyectos de extensión universitaria, estableciendo vínculos horizontales con las personas y llevando la universidad al territorio para democratizar la educación.

Frente a las categorías de Senti-saber glolocal del territorio; Saber colectivo; y, Acompañamiento psicosocial, no se desarrollaron ampliamente en el proyecto de Alfabetización, pero los elementos que la componen sí fueron importantes a la hora de desarrollar el proceso.

En el marco de la extensión universitaria crítica se puede establecer una relación de los proyectos de la Universidad Surcolombiana que tienen referentes similares y que da cuenta de la tradición de un modelo acorde a las necesidades de las comunidades de la región donde tienen incidencia la Universidad Surcolombiana.

Dicha tradición se recoge en los elementos teleológicos del Proyecto Educativo Universitario en 2016 que traza una ruta, un horizonte que se venía construyendo en la universidad desde sus inicios con la implementación del proyecto de Alfabetización, y se encuentran vigentes a partir de la implementación del Macroproyecto DESCA.

En esa medida, es importante diseñar una política de extensión universitaria que clarifique, más allá de la distinción entre extensión remunerada o social, una apuesta por desarrollar proyectos de extensión en el marco de la educación comunitaria crítica para acompañar las necesidades y propiciar transformaciones con las comunidades en los territorios donde tiene incidencia la universidad.

Ahora bien, no sólo es un asunto de extensión, sino que es una discusión que debe dar la Universidad Surcolombiana con las comunidades que habitan en los territorios. Por ende, la movilización social y popular debe marcar la pauta y disputar los escenarios de la universidad para que desde allí se acompañen las transformaciones y mejoren las condiciones.

Esta propuesta de investigación debe leerse en clave de reavivar el debate al interior de la universidad, porque en efecto hay una tradición de este tipo de proyectos que se evidencia desde el año 1984 hasta la actualidad con la continuidad del Macroproyecto DESCA. Por supuesto que hay otras propuestas similares que acá no se pretende desconocer, sino que la invitación está abierta a continuar disputando los escenarios de la universidad.

La disputa debe trascender para problematizar la realidad y problematizar la universidad; frente a las actuales coyunturas políticas, económicas, sociales, culturales, éticas, epistémicas e investigativas, la universidad debe ser referente para propiciar esos debates con la participación de las comunidades que cohabitan territorio con la Universidad Surcolombiana.

Hay que pensar en la democratización de la educación y de los bienes comunales con los que cuenta el territorio, y disputar a la triada universidad, empresa y Estado esos lugares en busca de un modelo de vida para el buen vivir/vivir bien en diálogo permanente con las comunidades y los territorios.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, M., Gómez, R., & Zúñiga, M. (2016). Pedagogía popular: Una construcción a partir de el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. (. Muñoz, Pedagogías y metodologías de la educación popular. “*Se hace camino al andar*” (pp. 13-32). Bogotá, D.C.: Ediciones Desde Abajo.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta moebio*, 221-234.
- Baicué Peña, J. E. (2009). *Educación superior en un espacio de frontera. Historia y desarrollo académico de la Universidad Surcolombiana 1970-2010*. Tesis Maestría en Historia, Neiva.

- Barragán Giraldo, D. F. (Primer Semestre de 2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*(70), 247-285.
- Briones, C. (2020). La horizontalidad como horizonte de trabajo. De la violencia epistémica a la co-labor. En I. Cornejo, & M. (Rufer, *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (pp. 59-92). Buenos Aires: CLACSO - CONACYT-FONCICYT.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ.Educ.*, 19(1), 67-88.
- Choachí González, H. A. (2017). Retos de la educación comunitaria y los derechos como alternativa al capital. En S. M. Torres Rincón, *Polifonías de la educación comunitaria y popular* (pp. 47-90). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cierza García, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 765-799.
- Clavijo Ramírez, A. (2017). La educación comunitaria en el contexto de las propuestas de práctica: reflexiones desde la experiencia con educadores en formación. En S. M. Torres Rincón, *Polifonías de la educación comunitaria y popular* (pp. 31-46). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuevas Marín, P. (2017). Decolonizar la educación popular - resignificar la comunidad. En S. M. Torres Rincón, *Polifonías de la educación comunitaria y popular* (pp. 17-30). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. 1: El campo de la investigación cualitativa.* (Vol. I). España: Gedisa.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural.* México: Siglo XXI editores, sa.
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa.* Medellín, Colombia: La Carreta Editores.
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. (. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar"* (pp. 227-249). Bogotá, D.C.: Ediciones Desde Abajo.
- Nogueira Beltrão, B. (2020). El conocimiento cuerpo a cuerpo como forma de resistencia ante el racismo(sexismo epistémico. En I. Cornejo, & M. (. Rufer, *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (pp. 231-250). Buenos Aires: CLACSO - CONACYT-FONCICYT.
- Pérez Luna, E., & Sánchez Carreño, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 317-329.
- Runge Peña, A. K. (s.f.). *Analítica empírica de la praxis educativa (escolar y extra-escolar).* Aportes al campo disciplinar y profesional de pedagogía desde una teoría de las prácticas.

- Runge Peña, A. K., Gárces Gómez, J. F., & Muñoz Gaviria, D. A. (s.f.). *La Pedagogía como Campo Profesional y Disciplinar*.
- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá, D.C.: CINDE - EL BÚHO.
- Valdés Gutiérrez, G. (2018). Reflexiones ético-políticas desde los talleres de paradigmas emancipatorios. En X. J. Leyva Solano, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (pp. 321-348). México: Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO, 3 tomos.
- Valladares, L. (28 de junio de 2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la pedagogía. *Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 186-203.
- Vasilachis de Gialdino, I. ((2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

FORMACIÓN CIUDADANA EN EL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA, CEAD IBAGUÉ

CITIZEN TRAINING IN THE PSYCHOLOGY PROGRAM
OF THE NATIONAL OPEN AND DISTANCE
UNIVERSITY, CEAD IBAGUÉ

Natalia Arbeláez Gallego*
José Julián Ñañez Rodríguez**

Recibido: Abril 27, 2021

Aceptado: Octubre 19, 2021

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Profesora Tiempo Completo de la Universidad Cooperativa de Colombia Sede Ibagué. nati.arbelaezg@gmail.com 0000-0003-1481-3304

** Doctor en Educación de la Universidad del Tolima. Profesor de la Universidad del Tolima. jjnanezr@ut.edu.co 0000-0002-1221-7050

Cómo citar este artículo: Arbeláez, N. & Ñañez, R. J. J. (2021). Formación ciudadana en el programa de Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, CEAD Ibagué. *Revista PACA 11*, pp. 67-89.

Resumen: El presente artículo presenta la valoración y el aporte del programa de Psicología de la UNAD, CEAD Ibagué, en lo relacionado con la formación ciudadana de sus estudiantes, a través del análisis del Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS) y del Plan de Estudio del programa de Psicología de la UNAD. Los objetivos que movilizan esta apuesta pedagógica están orientados de manera general a valorar el aporte del programa de Psicología de la UNAD, CEAD Ibagué, en lo relacionado con la formación ciudadana de sus estudiantes. De manera específica se buscó analizar en el proyecto académico pedagógico solidario (PAPS) y en el Plan de Estudio del programa de Psicología de la UNAD, los aspectos relacionados con la formación ciudadana a los estudiantes; así mismo, describir los aportes a la formación ciudadana desde las actividades extracurriculares y/o complementarias dirigidas a los/las estudiantes de Psicología, CEAD Ibagué y, finalmente, analizar las concepciones que poseen los / las estudiantes, docentes y egresados sobre la formación ciudadana que imparte el programa de Psicología de la UNAD - CEAD Ibagué. Metodológicamente es de enfoque mixto, con un alcance descriptivo desde el estudio de caso. Se establecieron también audiencias foco conformadas por la comunidad estudiantil del programa de Psicología del CEAD Ibagué, compuestas

por una muestra de 18 estudiantes que se encuentren realizando sus prácticas profesionales. Así mismo, un grupo de cinco (5) docentes del programa de Psicología del CEAD Ibagué, quienes participaron en la formación de los estudiantes de prácticas profesionales; y otro grupo de cinco (5) egresados del programa de Psicología del CEAD Ibagué para el grupo focal. Por otro lado, los instrumentos aplicados fueron: la revisión documental, la encuesta y el grupo focal. Los datos se analizaron a través de la triangulación de información, con lo cual se estableció que la valoración significativa se expresó al evidenciarse un acoplamiento en el discurso de los docentes, estudiantes y egresados con las directrices de la UNAD, expresadas en diversos documentos como el PAPS y los lineamientos del programa de Psicología, pues en cada uno de estos componentes de análisis se tuvo en cuenta la formación ciudadana como manera de abordar y dimensionar las problemáticas sociales.

Palabras clave: formación ciudadana, ciudadanía, psicología, educación superior.

Abstract: This article presents the assessment and contribution of the Psychology program of the UNAD, CEAD Ibagué, in relation to the citizen training of its students, through the analysis of the Solidarity Pedagogical Academic Project (PAPS) and Study Plan of the program of Psychology of the UNAD. Methodologically it is of mixed approach, with a descriptive scope from the case study. It was also established, focus audiences formed by the student community of the Psychology program of CEAD Ibagué, composed of a sample of 18 students who are doing their professional practices. Likewise, a group of five (5) teachers from the Psychology program of the CEAD Ibagué who participated in the training of the internship students and another group of five (5) graduates of the Psychology program of the CEAD Ibagué for the focus group. On the other hand, the instruments applied were: the documentary review, the survey and the focus group. The data is analyzed through the triangulation of information. Therefore, it was established that the significant assessment was expressed when there was a link in the discourse of teachers, students and graduates with the guidelines of the UNAD expressed in various documents such as the PAPS and the guidelines of the Psychology program, because in each one of these components of analysis took into account citizen training as a way to address and dimension social problems.

Keywords: citizen training, citizenship, psychology, higher education.

Introducción

Nuestra sociedad ha buscado promover una educación que sea la expresión de los retos, capacidades y potencialidades que engendra un proyecto de

nación incipiente en términos de identidad y sentidos de pertenencia, y como apuesta para reconfigurar las dinámicas, tensiones y vicisitudes del ser ciudadano desde la cotidianidad. En esta iniciativa ha cobrado un peso significativo la formación por competencias, la cual busca promover y garantizar la adquisición de unas competencias básicas que impulsen la formación integral; de modo que la participación política se manifieste de múltiples formas y en diversos contextos, siempre mediada por una actitud de vínculo afectivo y racional con sus iguales, pero también por una crítica permanente. Gracias a la crítica y a la organización social y política, lo público permite ir transformando el poder de la dominación en poder legítimo, con base, precisamente, en el “poder comunicativo” que se genera en los procesos de formación y cultura democrática (Hoyos, 2001).

Alvarado (1999) afirma que para construir la sociedad se debe construir primero un proyecto de vida, un proyecto educativo (no escolar) que “permita reflexionar sobre los problemas de la conciencia moral, la equidad y la inequidad, la búsqueda de la identidad, el sentido de la libertad y para esto se requiere que cada ciudadano adquiera una conciencia de su propia importancia no solo para sí mismo sino para toda la sociedad”¹.

Se debe, entonces, promover la participación activa de la sociedad como pilar fundamental de la democracia, haciéndose necesario que los jóvenes sean formados en elementos básicos de ciudadanía para que puedan reaccionar de manera asertiva ante las diferentes situaciones que se presentan en su contexto, ya que la participación “no es un evento o una instancia, sino un proceso complejo e integral, donde uno de los objetivos primordiales es aprender a participar, a través de fortalecer el desarrollo de todas las capacidades de las personas para la vida pública desde una ética de lo colectivo, que fortalezca el tejido social”².

Para reaccionar como es debido, es decir, para participar activamente en la toma de decisiones y generar propuestas para la consolidación de

1 Alvarado, Wilson, Cárdenas, Lizarda y otros. (1999). *Lineamientos para una propuesta conceptual y metodológica para la formación en participación ciudadana*. Universidad de la Salle. Bogotá D.C., p. 21.

2 Luna, Milton. (Editor) (2013). *Participación ciudadana, políticas públicas y educación en América Latina y Ecuador*. Quito: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), p. 68.

una realidad social dinámica, participativa, justa y responsable, se hace necesaria que la formación ciudadana sea posible de manera permanente y transversal al proceso formativo en las instituciones educativas. En consecuencia, la universidad debe ser parte indiscutible de esta apuesta de nación, en donde cada estudiante universitario, de cualquier disciplina, reconozca la complejidad de las dinámicas de la realidad social, interprete y sea un agente de cambio en su contexto.

La Universidad Nacional Abierta a Distancia - UNAD es un establecimiento público de carácter nacional que tiene como misión “contribuir a la educación para todos a través de la modalidad abierta, a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje en el marco de la sociedad global y del conocimiento, buscando propiciar el desarrollo económico, social y humano sostenible de las comunidades locales, regionales y globales con calidad, eficiencia y equidad social”³.

Su apuesta es impactar las complejas realidades territoriales a través del reconocimiento de los saberes locales y el fortalecimiento de las capacidades endógenas en la búsqueda de consolidar un “despertar ético, político y pedagógico frente a la cuestión social fundamental, para superar las desigualdades y la crisis humanitaria de tal manera que se promueva la reconstrucción de las comunidades humanas a partir de la globalización de la conciencia solidaria y del espíritu comunitario, mediante la educación abierta, a distancia y en ambientes virtuales (EaD)”⁴.

De este modo, la UNAD asume el compromiso y el reto de construir “alternativas de solución a los problemas que afectan a las comunidades y a la sociedad colombiana, a partir de la responsabilidad ética, política, social, académica y pedagógica”, buscando, además que “los aprendizajes sean culturalmente pertinentes, socialmente relevantes e intelectualmente significativos” (PAPS: 2011, p. 14). Precisamente, la UNAD tiene como una de sus responsabilidades sustantivas la inclusión, participación y cooperación desde un énfasis territorial que logre responder adecuadamente a las “necesidades fundamentales (axiológicas

3 UNAD. (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS)*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, p. 36.

4 Ídem, p. 36.

y existenciales) que las comunidades y grupos humanos presentan para desarrollar su potencial productivo y de aprendizaje autónomo, producir satisfactores y así impulsar la autogestión del desarrollo a escala humana”⁵.

En consecuencia, la UNAD fundamenta su apuesta académica desde los criterios de sistematicidad⁶ y fractalidad⁷, buscando que los lineamientos, naturaleza y misión institucionales permeen los distintos ámbitos de actuación de la institución y guarden una fuerte identidad organizacional que le permita mantener su carácter y afianzar su impronta de cara a los desafíos que le imponen los distintos contextos de actuación local, regional, nacional y global.

La universidad Nacional Abierta y a Distancia cuenta con 7 escuelas de formación, 24 programas profesionales y una amplia oferta postgradual, llegando a todo el país mediante la modalidad de educación virtual, abierta y a distancia. El programa de Psicología, el cual pertenece a la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (ECSAH), tiene alrededor de 15.000 estudiantes convirtiéndolo en el programa con mayor cobertura de la UNAD, no sólo en número de beneficiarios sino en lugares alcanzados por la modalidad. En Ibagué se encuentra el Centro de Educación Abierta y a distancia, perteneciente a la Zona Sur, donde el programa de Psicología tiene inscritos 380 estudiantes, posicionándolo como el programa que acoge el mayor número de estudiantes inscritos en la ECSAH del CEAD Ibagué.

La Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades tiene como misión desde los “procesos de formación, investigación y proyección social contribuir a la construcción de sujetos sociales, que con actitud reflexiva, crítica y creativa interpretan la realidad y promuevan la transformación social, con criterio solidario e incluyente”⁸. En coherencia, el programa de Psicología de la Universidad se materializa y responde no sólo a los

5 Max-Neef, M. (1986). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAAUR.

6 La organización es un todo en donde sus diversas unidades misionales y de gestión están correlacionadas y guardan unidad de propósito (PAPS, p.38).

7 La institución asume que la identidad es una constante de las diversas formas de presencia y desarrollo institucional en sus múltiples contextos de actuación (PAPS, p. 38).

8 Extraído de la página <https://academia.unad.edu.co/>

criterios de calidad y pertinencia disciplinar y profesional, permitiéndole al egresado el “adecuado desempeño en diferentes escenarios de actuación, con actitud ética y compromiso social, para aportar al desarrollo humano y comunitario”, sino que expone adecuadamente el interés de la UNAD por extender la formación ciudadana y la construcción de sujetos sociales con actitud crítica y creativa.

Surge entonces la necesidad de evidenciar cuál es el aporte que viene realizando la educación superior, en este caso en particular, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD con su Proyecto Académico Pedagógico Solidario desde su programa de Psicología con sede en la ciudad de Ibagué, para la formación ciudadana de sus educandos, y así determinar si el énfasis que le imprimen a su proyecto universitario es “culturalmente pertinente, socialmente relevante e intelectualmente significativo” (PAPS: 2013, p. 14) con los horizontes de cambio que se vienen generando en Colombia en relación con la convivencia pacífica, la consolidación de escenarios de participación, el empoderamiento ciudadano y un sinnúmero de transformaciones que se vienen gestando y para lo cual la educación y el sistema educativo deben ser pilar fundamental.

Antecedentes de investigación

Para el desarrollo de esta investigación se llevó a cabo un rastreo de antecedentes con la intención de propender por una aproximación a un estado del arte que dilucide panoramas en ámbitos internacionales y nacionales en relación con las categorías genéricas que marcan el derrotero de esta apuesta académica e investigativa, es decir, desde la formación ciudadana y la ciudadanía.

María Ros, de la Universidad Complutense de Madrid, y Valdiney Gouveia, de la Universidad Federal de Paraíba, Brasil (2001), en su documento La ciudadanía, referencian un estado del arte sobre dicho concepto donde se reflexiona tanto como derecho institucional, por lo cual es necesario su ejercicio desde el respeto a la ley y a las normas, eje fundamental de la convivencia, pero también desde la educación para la libertad y desde las capacidades humanas. Las autoras indican que su libro es fruto de la colaboración de un grupo de investigadores interesados en el estudio de los valores humanos, que sienten la necesidad de reunir en

un mismo volumen en castellano algunos de los trabajos más recientes y representativos en el desarrollo teórico y en la investigación sobre el tema. Piensan que de este modo se llenará un vacío importante para el desarrollo de una masa intelectual crítica sobre el papel de las prioridades de los valores en nuestras sociedades y en nuestro comportamiento intra e interpersonal. (Ros María y Gouveia Valdiney, 2001, p. 17). Un aporte del documento es el desarrollo que plantean en cuanto a valores a través de tres etapas: 1) los antecedentes históricos procedentes de la sociología y la psicología; 2) los desarrollos realizados en los años 70; y 3) la etapa de los años 80 y 90. Las autoras argumentan que este desarrollo ha hecho posible que en la actualidad tengamos teorías integradas sobre la estructura de los valores a nivel individual y cultural, que permiten el análisis y la comparación de tipos o síndromes de valores articulados en torno a dimensiones transculturales de comparación”. (Ros María y Gouveia Valdiney, 2001, p. 18).

Por otro lado, en cuanto a la reflexión de ciudadanía y los valores que la constituyen resulta preponderante traer a colación el Estudio Mundial de Valores desarrollado por el Grupo Europeo de Estudios sobre Valores - EMV, bajo la dirección de Jan Kerkhofs y Ruud de Moor. Dicho estudio de valores se desarrolló en 10 sociedades del occidente de Europa y generó tanto interés que se replicó en 14 países. El objetivo del estudio mundial de valores es observar la evolución que se da en la manera de valorar en diferentes países y regiones del mundo. Observa los cambios políticos y económicos, las normas de la religión, los valores de la familia y explora cómo estos cambios afectan las bases del crecimiento. La utilidad de estos estudios ha crecido tanto que se han convertido en la fuente más completa de información y cobertura de las sociedades del mundo, y las series de tiempo de información generadas se han fortalecido.

Otro estudio en el campo de los imaginarios sociales en ciudadanía se encuentra en España: una línea del “Grupo Compostela de Estudios sobre Imaginarios Sociales” (GCEIS), que en los últimos años se consolida como grupo de investigación y que realiza, también, aportes significativos en América Latina, donde se destaca por la producción intelectual que realiza en torno a la teoría de imaginarios sociales, las actuales perspectivas fenomenológicas y las nuevas técnicas cualitativas de investigación social, para contribuir a la generación de conocimientos para las Ciencias Sociales.

Así mismo, el Proyecto colectivo de enlace nuevas formas de democracia, nuevas formas de ciudadanía: hacia una propuesta alternativa de la educación ciudadana, (2008), que comprende dos grandes actividades, promover un diálogo internacional en torno al tema del Proyecto y, desarrollar una investigación-acción sobre cultura y competencias ciudadanas de estudiantes pre y universitarios.

En Latinoamérica, en la Universidad de Chile, se encuentra el Programa Ciudadanía, Participación y Políticas Públicas, implementado por el Departamento de Políticas Públicas del Instituto de Asuntos Públicos, que desarrolla investigaciones multidisciplinarias desde una perspectiva académica, y busca contribuir al desarrollo y la consolidación democrática mediante la profundización del conocimiento acerca de las interrelaciones entre ciudadanía, participación social y políticas públicas.

Héctor Luis Lacreu, en su trabajo titulado Formación ciudadana en la universidad, una asignatura pendiente (2013), presentado en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo xxi, San Luis, 18 al 20 de setiembre de 2003, en San Luis, México; explícita que el desprecio de la sociedad por la política y las instituciones también se hace extensivo, aunque en menor medida, a la institución universitaria. En parte, ello se manifiesta en la falta de comunicación y el desinterés de cada sector respecto de lo que le pasa al otro, así como en la escasa participación de los estudiantes en la defensa de sus propios intereses. Esta situación constituye un círculo vicioso que la universidad debería tomar la iniciativa en destruir, promoviendo una mayor comprensión y compromiso de estudiantes y docentes con los problemas sociales.

En su artículo Formación para la ciudadanía y educación superior (2006), Miquel Martínez Martín aborda cómo la universidad es el lugar en el que se aprende el conjunto de saberes que permitirán al futuro titulado ejercer una profesión o dedicarse al ámbito de la investigación. Sin embargo, no resulta tan obvio que la universidad sea un lugar en el que se aprenda un conjunto de saberes éticos y ciudadanos. En este artículo se sostiene que una de las funciones de la formación universitaria es de carácter ético y que no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana. Se identifican tres dimensiones formativas en la función ética de la universidad en la sociedad actual: la

formación deontológica, relativa al ejercicio de las diferentes profesiones; la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes; y, finalmente, la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras y futuros titulados en tanto que personas.

Por su parte, en conjunto con la Universidad de Santiago de Compostela, en España, la Universidad Nacional del Nordeste, en Argentina, en 2005, bajo la estrategia de la investigación cualitativa, a través de los grupos de discusión, adelantó una investigación liderada por Ana María Pérez y María del Socorro Foio, con el título *Ciudadanía: imaginario social y representaciones sociales*, con el propósito de avanzar en el proceso de reconstrucción de sentidos del accionar de la población en el espacio público y develar los distintos significados que las nociones de justicia, derechos y ciudadanía adquieren actualmente, en especial, la relación que tiene el papel del Estado como garante del sistema de relaciones sociales.

Entre dichos estudios se encuentra el documento titulado *Formación ética, valores y democracia, una educación para la ciudadanía*, de Guillermo Hoyos Vásquez (2000), donde se expresa que si no utilizamos la educación para lo que se inventó, es decir, para formar ciudadanos, y si no los formamos con base en principios y valores para la convivencia, nos hemos “rajado” en educación y en pedagogía, así estemos diseñando ya estudios científicos en educación; de igual manera, aporta un marco teórico consolidado, basado en Apel, Habermas, Kohlberg y Cortina.

Otro documento es la investigación de realizada por Diana María Posada, Martha Lorena Salinas Salazar y Luz Estela Isaza Mesa, de la Universidad de Antioquia, sobre “Las representaciones sociales sobre el valor justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar”. Este proyecto focaliza su interés en las representaciones sociales que sobre la justicia tienen las niñas y los niños y en el efecto que los modos de funcionamiento de la violencia escolar, familiar y social pueden ejercer sobre ellos.

Una investigación realizada en la Universidad de Antioquia por Carlos Sandoval y María Eugenia Villa, titulada *Representaciones Sociales, Expresiones de Participación, Razonamiento Social y Prácticas Educativas Relacionadas con la Formación Ciudadana en el Contexto Universitario*:

Un Análisis del Sentido y Condiciones de Posibilidad de un Proyecto de Formación Ciudadana en la Educación Superior; en la cual, su objetivo es identificar y comprender los nuevos modos de ciudadanía que se pudiesen haber configurado con posterioridad a la expedición de la Constitución de 1991 y que muestren signos de existencia en el período 2007-2009. En dicho trabajo se reseña una investigación que realiza la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo IEA que tiene como propósito “identificar y examinar en un marco comparativo las formas en que los jóvenes se preparan para asumir su papel de ciudadanos en las democracias y en sociedades que aspiran a serlo” (Torres y Pinilla, 2005, p. 50). El trabajo de Sandoval y Villa, como ejercicio investigativo, es un buen referente por el marco teórico que desarrollan y por la propuesta metodológica que integra los enfoques cualitativo y cuantitativo.

Por su parte, Manuel Jair Vega y Luz Helena García, de la Universidad del Norte, llevan a cabo un estudio sobre imaginarios de ciudad con niñas y niños de estrato alto, medio y bajo, entre los 9 y los 11 años, elaborado en la ciudad de Barranquilla durante 2005 que permite ver cómo los niños se ven integrados, como ciudadanos, en su sociedad y descubrir los aspectos que fortalecen o debilitan el interés hacia los asuntos colectivos. Esta investigación se centró en imaginarios porque los autores consideran que la manera como la realidad es pensada tiene consecuencias en la manera como se vive en la sociedad. Los datos se recogieron a través de grupos de discusión y el registro en notas de campo. Se exploraron los imaginarios de ciudadano, poder y participación de niños, con el objeto de comprender cómo estos individuos se integran como ciudadanos en su sociedad y qué aspectos fortalecen o debilitan el interés hacia los asuntos colectivos.

En la tesis de maestría Formación para la ciudadanía desde la universidad: una responsabilidad social, realizada por Adrián Andrés Valencia Giraldo en la Universidad del Tolima en el año 2014 se evidencia cómo la formación para la ciudadanía desde la universidad es uno de los elementos esenciales de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). De igual manera, se muestra la relación existente entre Formación para la Ciudadanía y la Responsabilidad Social Universitaria. Este trabajo defenderá la perspectiva de que la formación para la ciudadanía desde la universidad debe estar dirigida a formar un ciudadano democrático, que se asuma como agente, sujeto de derechos y de responsabilidades;

un ciudadano con interés por la vida pública, con sensibilidad social, comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos, los valores democráticos y con capacidad de resolver pacíficamente los conflictos. Por su parte, plantea la RSU como el fundamento de toda la acción y la gestión universitaria que toca con la naturaleza misma del ser de la Universidad, ya que todo el proceso educativo debe estar orientado a la formación para la ciudadanía, de la cual se sigue todo sentido de responsabilidad con la sociedad.

Metodología

La investigación es de enfoque mixto con un alcance descriptivo que tiene como diseño metodológico el estudio de caso. El empleo del método mixto brindó metodológicamente amplias técnicas e instrumentos, los cuales permiten un análisis profundo y con rigor de los datos obtenidos. Es así como, por medio del paradigma mixto se aumenta la validez de los hallazgos en vista de que corrobora por medio de métodos cualitativos y cuantitativos los datos arrojados. Lo anterior tiene que ver con que el enfoque mixto, ya que corresponde y es consecuente con la búsqueda de la valoración dada por parte de docentes, estudiantes y egresados en relación con la formación ciudadana que reciben y recibieron en el programa de Psicología de la UNAD.

En ese sentido, se opta por las posibilidades del método mixto, entendidas desde la perspectiva de Hernández Sampieri (2003), dado que “La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 532). La investigación mixta desde este trabajo no es entendida como una combinación aparente de los métodos de investigación sino como una perspectiva que sustenta una realidad y un contexto. En este mismo sentido, el planteamiento de Cruz & Campano (2007) argumenta que “Tradicionalmente que contrarresten los paradigmas cualitativo y cuantitativo como un par de polos opuestos, revelando fortalezas y debilidades de ambos lados. Al contraponer aspectos esenciales como los presupuestos, los objetivos y los métodos.” (Cruz & Campano, 2007, p. 7). Por tanto, se escoge el paradigma mixto por la complejidad de contemplar dos enfoques investigativos en una misma línea de pensamiento. Esto permite analizar los datos por medio

de múltiples maneras que determinan acercamientos al objeto de estudio desde varias perspectivas. Así, la investigación mixta no es una serie de fragmentos en donde, por un lado se emplea acciones de la investigación cuantitativa, y luego, en otro apartado, se emplean aspectos de la investigación cualitativa. Por el contrario, es una cohesión y una articulación que proponen rutas en las cuales se interpreta la realidad, donde también hay una comprensión y trabajo hermenéutico de los datos numéricos y estadísticos.

El impacto que tiene la investigación mixta acontece porque coloca al investigador como un ente activo dentro de las construcciones de conocimiento. El investigador debe interpretar múltiples esferas que coexisten en un contexto. Tashakkori y Teddlie (2003) plantean que, a través de la investigación mixta, el investigador debe utilizar su capacidad analítica e interpretativa para asociar, correlacionar las variables para objetivar los resultados y transformarlos en conocimientos. De esta manera, existe una comprensión de la realidad y también una demostración con el propósito de dar una mirada holista y no reducir el fenómeno estudiado a una sola forma investigativa.

Ahora bien, el diseño metodológico de estudio de caso fue pertinente, dado que, al buscar valorar concepciones acerca de la formación ciudadana en estudiantes, docentes y egresados del programa de Psicología de la UNAD, lo que se encuentra es múltiple, por lo cual desde el estudio de caso de un grupo determinado, se posibilita dilucidar un panorama más generalizado. Por otro lado, se articula con este proyecto investigativo, ya que “el estudio de caso es un método de investigación cualitativa y empírica orientada a la comprensión en profundidad de un objeto, hecho, proceso o acontecimiento en su contexto natural. Se utiliza tanto en investigaciones propias del paradigma interpretativo como del sociocrítico” (Rovira, Codina, Marcos, y Palma: 2004, p. 11).

De igual manera, se parte de lo expresado por Robert Stake, quien expresa que “de un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tienen una complejidad única -pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio” (1999, p. 14). Estas palabras corresponden a la descripción y comprensión de concepciones, representaciones, incluso prácticas en torno a la formación ciudadana

de los estudiantes del programa de Psicología en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, CEAD Ibagué.

El estudio giró en torno a la audiencia foco, integrada por tres grupos de actores sociales, los cuales, de acuerdo con los objetivos específicos planteados inicialmente, contribuyeron al logro del objetivo general en diferentes momentos de la investigación. Los grupos se describen a continuación: - Comunidad estudiantil del programa de Psicología del CEAD Ibagué; - Grupo de cinco (5) docentes del programa de Psicología del CEAD Ibagué, quienes participaron en la formación de los estudiantes de prácticas profesionales. - Grupo de cinco (5) egresados del programa de Psicología del CEAD Ibagué para el grupo focal.

Instrumentos

De acuerdo con la metodología planteada se optó en un primer momento por llevar a cabo una revisión documental, a partir de la cual se elaboró una encuesta cualitativa, para después terminarse en la temática a través del grupo focal. La diversidad de instrumentos utilizados tuvo como propósito complejizar la mirada y armonizar las diferentes perspectivas que aportaron al análisis y a la triangulación de información.

Análisis de resultados y discusión

Análisis de la revisión documental

En la revisión llevada a cabo de los documentos rectores de la UNAD se evidencia que tanto en la misión como en la visión de la Universidad la formación ciudadana posee un lugar preponderante, aunque algunas veces no se enuncie de manera explícita. Es así como en la UNAD se reconoce el valor de la educación en la sociedad contemporánea no sólo en los aspectos académico y profesional, sino en lo referente a su capacidad crítica, radical y liberadora para la construcción de una sociedad más justa, que busca transformar el contexto social y consolidar imaginarios y valores sociales para afrontar las crecientes problemáticas globales y los incipientes escenarios de un país que tiene la tarea pendiente de vislumbrar nuevos horizontes de la mano de una ciudadanía activa. Estos presupuestos responden también al mandato ciudadano que trasciende

el ámbito formal de la participación en el ámbito de lo político, que alude solo a la capacidad de elegir y ser elegido, pues ser ciudadano es ir más allá de la esfera del poder, para formarse y participar en todo aquello que lo afecta; es también crear vínculos solidarios y elaborar un ideal democrático que procure el bienestar común.

Ahora bien, en la revisión del PAPS (Proyecto Académico Pedagógico Solidario), de la UNAD, se asume el compromiso y el reto de construir “alternativas de solución a los problemas que afectan a las comunidades y a la sociedad colombiana, a partir de la responsabilidad ética, política, social, académica y pedagógica”, buscando además promover escenarios de aprendizajes pertinentes y relevantes. Precisamente, la UNAD tiene como una de sus responsabilidades sustantivas la inclusión, la participación y la cooperación desde un énfasis territorial que logre responder a las “necesidades fundamentales (axiológicas y existenciales) que las comunidades y grupos humanos presentan para desarrollar su potencial productivo y de aprendizaje autónomo, producir satisfactores y así impulsar la autogestión del desarrollo a escala humana”.

De aquí la importancia de evidenciar la contribución que viene realizando la Educación Superior, en este caso en particular la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) con su Proyecto Académico Pedagógico Solidario a través del programa de Psicología con sede en la ciudad de Ibagué, en relación con la formación ciudadana de sus educandos, buscando determinar si el énfasis que la Universidad le otorga a su Proyecto Universitario es “culturalmente pertinente, socialmente relevante e intelectualmente significativo” (p. 14).

Por su parte, para organismos internacionales como la UNESCO, la formación ciudadana debe considerar una serie de atributos y lineamientos, proponiendo de este modo un conjunto de competencias ciudadanas, como son:

- (1) el conocimiento y la comprensión de temas y tendencias mundiales específicos, y el conocimiento y el respeto por los valores universales esenciales (la paz y los derechos humanos, la diversidad, la justicia, la democracia, la solidaridad, la no discriminación y la tolerancia);
- (2) las habilidades cognitivas para un pensamiento crítico, creativo e innovador para la resolución de problemas y la toma de decisiones; (3) las habilidades no cognitivas como la empatía, la apertura hacia experiencias y perspectivas distintas, las habilidades interpersonales y de comunicación,

y la aptitud para establecer redes e interactuar con personas de diferentes extracciones y orígenes; (4) la capacidad de iniciar y participar en acciones de forma proactiva (UNESCO, 2013).

En ese sentido, y teniendo en cuenta tanto las competencias como los pilares de la educación, el enfoque de formación ciudadana proclamado por la UNESCO vincula las habilidades del siglo XXI y contextualiza sus requerimientos en un mundo globalizado. No obstante, la formación ciudadana, a pesar de que en ocasiones suene como un asunto incipiente y se asuma como una temática novedosa, es una propuesta que ha orientado el espacio educativo y ha sido una constante preocupación de los sistemas escolares a lo largo de su historia.

Análisis de la encuesta

De acuerdo con la investigación, se aplicó una encuesta de carácter cualitativo a los 18 estudiantes de la audiencia foco del programa de Psicología de la UNAD del CEAD Ibagué para recolectar información que permitiera complementar el análisis en lo referente a las apuestas del diseño institucional alrededor de la formación ciudadana. Dicha encuesta fue enviada a través de un formulario virtual remitido a través de los números telefónicos (Whatsapp) y/o vía correo electrónico institucional de los estudiantes. El instrumento está compuesto por veintiún ítems y tiene como opción la respuesta abierta, el sí y no o la selección múltiple, las cuales están dirigidas a evidenciar las tres dimensiones de las competencias ciudadanas: 1. Convivencia y paz, de la pregunta seis a la once (6-11), 2. Participación y responsabilidad democrática, de la pregunta doce a la dieciocho (12-17), y por último 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, de la pregunta dieciocho al veintiuno (18-21). Es importante aclarar que estas dimensiones no están enunciadas en el instrumento que fue remitido a los estudiantes.

De acuerdo con la información recolectada, se infiere que la mayoría de los estudiantes asocian la formación ciudadana como un tema de responsabilidad y que corresponde a las funciones básicas del sistema educativo, ya sea en la educación básica o profesional. En otras palabras, existe una visión instrumental respecto de la formación ciudadana que le compete solo al ámbito pedagógico, dejando de lado otras instituciones sociales como la familia; además, logra transmitirse y validarse no de forma transversal y generativa, sino de manera coyuntural y a cuentagotas en algunos espacios eventualmente dispuestos para ello.

Ahora bien, los estudiantes también reconocen que la cultura democrática posee un fuerte vínculo con la educación, expresado en aquello que aprendemos y compartimos con otras personas o elaboramos en relación con el entorno; es decir, hay una constante mediación educativa que trasciende la vida académica para instalarse en lo cotidiano. Asimismo, consideran que la formación ciudadana permite un reconocimiento de la alteridad y la valoración de la diferencia, lo cual le posibilita al estudiante estar rodeado de personas que piensan o actúan diferente y, sin importar esa distancia, llegar a unos arreglos mínimos ajustados a los valores socialmente compartidos.

En gran parte de las respuestas obtenidas, los estudiantes reafirman las preguntas anteriores asociadas a los valores, actitudes y maneras de relacionarse con el otro, lo que valida la importancia otorgada a la formación ciudadana. De este modo, se reconoce la necesidad de escuchar lo que el otro tiene que decir frente a diversos temas y aceptar sus posturas de forma respetuosa y creativa.

En cuanto a la pregunta que se refiere al hecho de denunciar cuando se tiene conocimiento de una falta o delito, resulta interesante evidenciar la apatía y rechazo por asumir una responsabilidad civil frente a una trasgresión de la norma, mostrando además una profunda desconfianza y escepticismo frente a la eficiencia y celeridad de las instituciones encargadas de impartir justicia. Esta desconfianza para acudir oportunamente a las autoridades es otra manera de socavar las aspiraciones y retos ciudadanos, pues si el Estado y las instituciones no pueden garantizar el cumplimiento de los derechos y su oportuna exigencia, además de contribuir a la solución de los conflictos y tensiones que afectan la convivencia, terminan por alegar y minar la voluntad de los ciudadanos para acompañar, participar e incidir activamente en las decisiones de carácter vinculante.

Todas estas posturas reflejan el ideal que tienen los estudiantes unadistas sobre la participación ciudadana, refiriéndola solamente a ejercer su derecho al voto, restringiendo el carácter decisorio de los mecanismos democráticos consagrados constitucionalmente pero que, sin embargo, no se trasladan al ámbito práctico. No obstante, algunos encuestados reconocen y valoran mecanismos como la tutela y el derecho a la protesta, permitiendo abrir otra perspectiva y concepción de lo que implica la participación ciudadana.

Es paradójico, además, constatar que, aunque la mayoría de los encuestados entienden los alcances y potencialidades de participar activamente en grupos de interés, asociaciones, sindicatos o agrupaciones barriales o locales, también reconocen que no participan de manera concreta y decidida de la denominada sociedad civil, presentándose un desfase entre el deber ser ciudadano y la concreción de las capacidades de mediación e interlocución que en el ámbito cotidiano le provee a los ciudadanos.

Análisis grupo focal

Para el análisis del grupo focal se tuvieron en cuenta los 3 grupos anteriormente conformados, cada uno por 6 docentes, 6 estudiantes y 6 egresados. El grupo focal tuvo como finalidad profundizar sobre información recolectada mediante la encuesta aplicada a 18 estudiantes de prácticas profesionales del programa de Psicología del CEAD Ibagué acerca de la formación ciudadana. Luego de la apertura se plantearon 3 preguntas: 1. ¿Cuáles son las asignaturas que usted considera aportan a la formación ciudadana de los estudiantes del programa de Psicología de la UNAD? 2. ¿Son pertinentes las orientaciones y contenidos que sobre formación en ciudadanía desarrolla el programa de Psicología? 3. ¿El programa de Psicología de la UNAD promueve la formación de ciudadanía? ¿Cómo?.

Análisis grupo focal Estudiantes

Las afirmaciones y discusiones en el grupo focal conformado por los estudiantes coinciden en gran medida con lo explicitado en la encuesta, puesto que confirman que valores como el respeto, la responsabilidad y la tolerancia son elementos cruciales que debe promover la formación ciudadana para la buena convivencia. Además, reconocen que mecanismos como el voto permiten de forma concreta afianzar los espacios para asumir el compromiso y los valores ciudadanos. Cabe resaltar que desde el programa de Psicología de la UNAD existen algunos lineamientos para contribuir a fortalecer las comunidades a través de proyectos comunitarios y la intervención social, lo que hace inferir que la participación se concretiza en dichos ámbitos desde una apuesta priorizada desde lo ético, más que desde lo político.

Finalmente, a pesar de la promoción en torno a los valores ciudadanos que abanderara el programa de Psicología de la UNAD, los estudiantes consideran que las asignaturas especialmente enfocadas a promover la formación ciudadana poseen algunas falencias y vacíos para abordar problemáticas de carácter tanto coyuntural como estructural que den cuenta de las dinámicas en que se ven involucrados tanto en su desempeño profesional como en su devenir personal. Además, aunque se promueven algunos espacios extracurriculares para tratar temas concernientes a la responsabilidad y competencias ciudadanas, estos son desarrollados eventualmente y no cuentan con una amplia difusión por parte de la Universidad, sin contar el marcado desinterés y apatía de los estudiantes por participar.

Análisis grupo focal Docentes

Lo hallado en el grupo focal de docentes resalta puntos comunes como la misión institucional y los valores promovidos de la UNAD, relacionados con la solidaridad y la responsabilidad social. Es así como consideran que desde las asignaturas dadas en el programa de Psicología existe una amplia promoción de las competencias ciudadanas; no obstante, coinciden en que es necesario retomar algunas cátedras y espacios institucionales donde la formación ciudadana sea una preocupación central. También asumen que desde la Universidad se deben abanderar actividades y estrategias extracurriculares que promuevan el debate, la construcción de saberes pertinentes y las habilidades ciudadanas de los estudiantes que se requieren para la construcción de un nuevo escenario más democrático y pluralista. En los docentes del programa de Psicología de la UNAD también sigue siendo marcada la concepción de la ciudadanía como una actividad que responde al cumplimiento de valores y normas, que se ejerce y asume desde acciones puntuales como el derecho al voto, que se convierte casi en la única expresión universal de la participación ciudadana.

Análisis grupo focal Egresados

En lo expresado y discutido por los egresados participantes del grupo focal desde su experiencia, el trabajo de campo en las prácticas profesionales y a partir de su desempeño laboral en proyectos con las comunidades, le asignan un valor central y preponderante a la

formación ciudadana que les brinda el programa de Psicología de la UNAD, entendiendo que se constituye en una herramienta a la hora de poder abordar problemáticas puntuales, entablar relaciones con grupos vulnerables, buscar soluciones viables a situaciones complejas y entablar un diálogo generativo con todas las partes involucradas en el proceso.

Precisamente, existe una amplia coincidencia tanto de los estudiantes como de los egresados y docentes en el enfoque de formación orientado a valores a partir del direccionamiento institucional de la UNAD, lo que permite evidenciar rasgos coincidentes en la manera en que los participantes entienden, asumen y valoran la formación ciudadana en el ámbito universitario. Por otra parte, los egresados cuando se refieren a la cátedra de ciudadanía como una asignatura relevante en el programa de Psicología concuerdan con lo manifestado por algunos docentes, quienes expresan la necesidad de fortalecer dicha materia, entendiendo que la formación ciudadana permite dilucidar proyectos de nación más incluyentes, participativos y democráticos.

Triangulación de información

Al llevar a cabo la triangulación de la información a partir de los lineamientos identificados en la revisión documental, los resultados obtenidos en la encuesta cualitativa y las afirmaciones expresadas en el grupo focal, se pueden identificar varias coincidencias entre lo señalado tanto por los egresados como por los estudiantes que cursan los últimos semestres en el programa de psicología de la UNAD, así como de los docentes que orientan dichas asignaturas, quienes coinciden en que la formación ciudadana debe trascender el ámbito legal y formal para instalarse en las prácticas, relaciones y dinámicas cotidianas de la comunidad universitaria, a fin de que se logren concretar definitivamente las apuestas, retos y esperanzas de una sociedad justa, solidaria y abocada a la formación de los valores humanos.

Es así como la información contenida en el PAPS, las directrices del MEN y los documentos orientadores de la UNESCO ratifican lo expresado por Peña (2001) cuando sostiene “que las sociedades democráticas no pueden asentarse solo sobre los derechos e instituciones; dependen también de las cualidades y actitudes de sus miembros: sentimiento de identidad, tolerancia, participación, responsabilidad y su adhesión

y participación en el sistema político” (p.216). Estos valores permiten que los ciudadanos puedan “aprender a conocer, es decir, adquirir los elementos de la comprensión, aprender a hacer para poder influir sobre el propio entrono, aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge los elementos de los tres anteriores. (UNESCO, 1996: 106).

Justamente, la formación ciudadana tiene que ver con los retos actuales que no sólo se refieren a los aspectos académicos y el ámbito profesional, sino que evocan un componente transformador que impacte sobre la construcción social y el ideal humano, que se interese por afrontar las problemáticas globales, de la misma manera que responde a los retos del entorno sociopolítico, cultural y económico.

Frente a ello, valores como el respeto, la responsabilidad y el compromiso son una alternativa viable para la resolución de conflictos que propicien una ciudadanía activa desde un abordaje académico y pedagógico. En los documentos revisados y en las respuestas halladas en la encuesta y en el grupo focal, se expresan como puntos sustantivos de la formación ciudadana, la inclusión, la participación y la cooperación para resolver las tensiones y necesidades de los diferentes grupos humanos con el propósito de desarrollar sus potencialidades. Es así como dichos valores refuerzan una concepción de formación ciudadana en la que:

Se distinguen tres elementos que, en conjunto, constituyen su contenido: el elemento civil, compuesto por los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a establecer contratos válidos y derecho a la justicia; el elemento político, cuyo contenido es el derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política o como elector de sus miembros (Marshall, 1992: p. 21).

En otras palabras, se reproducen los imaginarios sociales y determinantes culturales que orientan los roles dentro de la sociedad, donde aún se encuentra fuertemente marcada la distinción entre los que gobiernan o no; en ese sentido, el ciudadano continúa representando a “alguien que pertenece plenamente a la comunidad (no es un extranjero, ni un mero residente), que tiene en virtud de ello ciertos derechos (y los deberes correspondientes), y que de algún modo toma parte en la vida pública” (Peña, 2001).

De modo que desde la formación ciudadana es fundamental promover la politización de “la educación en el sentido de trascender el simple entrenamiento, que no excluya las dimensiones éticas que subyacen a la promoción y utilización de los saberes” (Ospina & Alvarado, 2006) en contextos donde su concreción se hace imprescindible para conectar con otros y así generar espacios de convivencia y encuentro que procuren la garantía de los derechos de todos. De modo que en las instituciones de educación superior se procure entender la formación ciudadana y la construcción de sujetos con un alto compromiso social, con una actitud crítica y una visión creativa, cobijada por “un Estado que goce de su consenso, que respete sus derechos individuales y que le permita desarrollar sin interferencias su propio plan de vida, según sus gustos y capacidad” (Peña, 2001, p. 233).

Ahora bien, en cuanto a lo expuesto y discutido por los participantes del grupo focal y la encuesta, que aportaron diversas perspectivas y puntos de vista, y en relación con lo anterior, se dilucida que la formación ciudadana que se recibe se da de manera implícita, es decir, no hay una cátedra dedicada exclusiva que se dedique a formar ciudadanamente; por el contrario, hay una pregunta y una reflexión por cómo los valores impactan la formación profesional y académica de los estudiantes. En ese sentido, sigue vigente la concepción de ciudadanía anclada a los valores, en cuanto a lo que tiene que ver con una participación donde implique la ocupación de cargos y la participación en grupos sociales destinados a la defensa y garantía de derechos que en ocasiones se vulneran, de manera que, se promueve un acercamiento a la comunidad, a su empoderamiento a través de actividades investigativas donde los valores poseen una preponderancia mayúscula en la conformación colectiva de la sociedad, de manera que se posibilite trascender ello, para consolidar lo que explicita Adela Cortina, quien se refiere a que la Ciudadanía Política y solo ciudadana, “es primeramente una *relación política* entre individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente” (2001, p. 39).

Conclusiones

- De acuerdo con lo expresado por los docentes, egresados y estudiantes vinculados al programa de Psicología de la UNAD en el CEAD de Ibagué, se puede determinar que existe una valoración positiva,

pertinente y contextual de la formación ciudadana brindada en las diferentes asignaturas destinadas dentro del plan de estudios a dicho objetivo. La valoración significativa se expresa al estar estrechamente vinculados los lineamientos del MEN, los documentos rectores de la UNAD como es el PAPS, el perfil, la misión y las asignaturas del programa de Psicología, así como lo expresado por los distintos participantes en la investigación. Es posible, entonces, establecer diálogos y preocupaciones comunes que, a pesar de situarse en una ciudad intermedia como Ibagué, corresponden a inquietudes y procesos coyunturales de los contextos nacional e internacional.

- El PAPS (Proyecto Académico Pedagógico Solidario) de la UNAD contiene elementos significativos en relación con la formación ciudadana, puesto que recoge los objetivos y apuestas de la institución universitaria frente a los sujetos que busca formar, los valores que pretende inculcar y todas aquellas características que corresponden a la misión y visión de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. De modo que la UNAD asume el compromiso de la formación universitaria en relación con las situaciones problemáticas que suceden a diario y que no permiten el desarrollo sostenible del país. Por tal razón, la Universidad tiene como bandera la responsabilidad social, con lo cual tanto lo ético, como lo político y académico se convierten en bastiones para la contribución a la solución de estos problemas. En este sentido, uno de los grandes baluartes de la UNAD es la apuesta en torno a la formación ciudadana.

- Encuanto a las concepciones que poseen los/las estudiantes, docentes y egresados sobre la formación ciudadana que imparte el programa de Psicología de la UNAD - CEAD Ibagué, hay puntos de convergencia en relación con los mecanismos concretos desde los cuales ejercer la ciudadanía. En ese sentido, predomina la relación de la ciudadanía con lo ético y moral, es decir, con normativas y valores que contribuyen a una mejor convivencia; así pues, un buen ciudadano es aquel que ejerce su derecho al sufragio y participa al elegir sus gobernantes y líderes. Esta concepción resulta, sin embargo, problemática, puesto que deja de lado la búsqueda por construir un ideal de nación que garantice resolver los conflictos de intereses de manera concertada, fortalecer las instituciones democráticas, garantizar los derechos ciudadanos y responder a las crecientes demandas sociales, así como robustecer la deliberación y participación de todas y todos.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, W., Cárdenas, L. et al. & otros. (1999). *Lineamientos para una propuesta conceptual y metodológica para la formación en participación ciudadana*. Universidad de la Salle. Bogotá, D.C.
- Aristóteles. (2018). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bellei, C. (Coordinador). (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación para todos 2015*. Santiago. UNESCO.
- Cortina, A. (2001) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1994). “Los cuatro pilares de la educación”. En: *La Educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Farrés, O. (2010). *El trasfondo económico de la ciudadanía*. En Camps, Victoria (coord.), *Democracia sin ciudadanos*. Madrid: Trotta.
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. En: *Revista de Filosofía Factótum*, 6, 2009.
- Marshall, T. (1992). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994 General de Educación: El Congreso de la República de Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Peña, J. (2001). *La formación histórica de la idea moderna de ciudadanía*. Ponencia presentada en el Seminario Historia y Naturaleza de la UNED, Madrid, España.
- Peña, J. (2008). Nuevas perspectivas de la ciudadanía. En: Quesada, F. (coord.), *Ciudad y ciudadanía Senderos contemporáneos de la filosofía política*. Madrid: Ed. Trotta.
- UNAD. (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS)*. Bogotá.
- UNESCO. (2013). *Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente*. Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial.
- UNESCO. (2013). *Docentes para la ciudadanía mundial del siglo XXI*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/single>
- UNESCO. (2014). *Aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía. Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*. Oficina de Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE07-ESP.pdf>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2011). *Proyecto académico pedagógico solidario (PAPS) versión 3.0*. Bogotá D.C., Agosto 4 de 2011.

PROCESOS DE PENSAMIENTO: ¿CÓMO DESARROLLARLOS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN (EPC)?

THOUGHT PROCESSES:
HOW TO DEVELOP THEM THROUGH RESEARCH
WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING FOR
UNDERSTANDING (EPC)?

María Paola Bermúdez Vásquez*

Recibido: Abril 27, 2021

Aceptado: Octubre 4, 2021

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de ciclo I (1°, 2° y 3° de básica primaria) de la Institución Educativa Columbus American School del sector privado.
mpaola0521@yahoo.es
0000-0001-9784-8013

Resumen: En la Institución Educativa Columbus American School, del municipio de Rivera, Huila, se realizó el proyecto “Desarrollo de los procesos de pensamiento en niños de ciclo I (1°, 2° y 3° de básica primaria) a través de la investigación en el marco de la enseñanza para la comprensión”, mediante un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, con el objetivo de valorar el desarrollo de los procesos de pensamiento a través de la investigación como mediación pedagógica y didáctica básica en niños en el marco de la enseñanza para la comprensión.

Cómo citar este artículo: Bermúdez, V. M. P. (2021). Procesos de Pensamiento: ¿cómo desarrollarlos a través de la investigación en el marco de enseñanza para la comprensión (Epc)? *Revista PACA 11*, pp. 91-105.

En este contexto se considera importante identificar que la investigación dentro de la escuela o ámbito escolar permitiría la potencialización de todas las capacidades y habilidades desarrollando seres competentes, críticos y constructores de escenarios propicios para el desarrollo humano en sus diferentes dimensiones. Considerando que, desde la implementación de estrategias investigativas, los estudiantes y docentes pueden alcanzar niveles de desempeño superiores, no solo para el aula sino también formación para la vida.

Teniendo esto en cuenta, toma mayor fuerza la inquietud de los educadores por formar y fomentar una

escuela diferente. Es allí donde la investigación como mediadora pedagógica y didáctica se convierte en la piedra angular de la formación educativa y del desarrollo de los procesos de pensamiento, permitiendo fortalecer el desarrollo de la crítica, lógica y la creatividad.

Palabras clave: cultura investigativa, procesos de pensamiento, prácticas pedagógicas, Enseñanza para la comprensión (Epc), secuencia didáctica.

Abstract: In the Columbus American School Educational Institution, in the municipality of Rivera, Huila, the project “development of thinking processes in children of cycle I (1st, 2nd and 3rd grade of elementary school) through research in the framework of teaching for understanding” was carried out through a qualitative ethnographic approach, with the objective of assessing the development of thinking processes through research as a basic pedagogical and didactic mediation in children in the framework of teaching for understanding.

In this context, it is considered important to identify that research within the school or school environment would allow the potentiation of all capacities and abilities, developing competent, critical beings and builders of favorable scenarios for human development in its different dimensions. Considering that, from the implementation of research strategies, students and teachers can reach higher levels of performance not only for the classroom but also for life.

With this in mind, the concern of educators to form and promote a different school becomes stronger. It is there, where research as a pedagogical and didactic mediator becomes the cornerstone of educational training and the development of thought processes allowing to strengthen the development of criticism, logic and creativity.

Keywords: research culture, thinking processes, pedagogic practices, Teaching for Understanding, didactic sequence.

Introducción

Las instituciones educativas en todos sus niveles escolares tienen el compromiso y la responsabilidad de formar en sus estudiantes la comprensión y la transformación de sus conocimientos en aprendizajes significativos. La construcción del conocimiento y la producción del nuevo saber en educación y pedagogía se plantea desde la construcción de nuevos aprendizajes autónomos, colaborativos y significativo y la necesidad de innovación en educación y pedagogía desde el pensamiento divergente

de los educadores-mediadores, con ingenio, creatividad, capacidad de invención y disposición prospectiva a la transformación.

Es a la luz de esta perspectiva que el desarrollo del pensamiento a través de la investigación como mediación pedagógica y didáctica ofrece nuevas alternativas para la interpretación de las realidades siempre aceptadas, y el ser humano moderniza su forma de ser, de sentir, de actuar y de pensar. Sin embargo, la escuela se ha ido quedando rezagada y fragmentada frente a estos desarrollos y por esta razón las prácticas de aula exigen un acoplamiento con los procesos de aprendizaje de los individuos, potenciando la capacidad de pensamiento, en lugar de transmitir información, compilar datos y fechas.

En paralelo con las ideas anteriormente expuestas, la práctica docente ha de ser redefinida, repensada y enfocada al desafío de la comprensión y el pensamiento, partiendo de transformaciones voluntarias producto del desarrollo actitudinal, del convencimiento y de la vivencia de la necesidad del cambio. Esto, indiscutiblemente hace que sea necesario establecer otra forma, manera o herramienta pedagógica que facilite el alcance de estos propósitos. Es allí donde se identifica y se reconoce que la investigación dentro de la escuela o ámbito escolar potencializa todas las capacidades y habilidades para desarrollar seres competentes, críticos y constructores de escenarios propicios para el desarrollo humano en sus diferentes dimensiones.

En tal sentido, en esta investigación se parte de la hipótesis de que los estudiantes de ciclo I conformado por los grados primero, segundo y tercero de la básica primaria de la Institución Educativa Columbus American School de Rivera - Huila, se involucran de forma activa en su propio aprendizaje. Por lo tanto, se expondrá un planteamiento del problema con los factores determinantes de la misma, describiendo un marco referencial exponiendo. De igual forma, se abordan unos antecedentes, la metodología, la caracterización de la población seleccionada y, finalmente, las conclusiones y recomendaciones obtenidas de la investigación.

Referentes teóricos

En primer lugar, se indican algunos estudios relacionados, partiendo del concepto de mayor relevancia que es el de la cultura de la investigación.

De acuerdo con García Vigil 202, s.f. se describe la cultura de Investigación como la práctica institucionalizada que configura a cada uno de los actores académicos para resolver de forma científica los problemas propios de su área de especialidad, hacer uso de las competencias con que cuentan en cultura de Información, cultura de conocimiento y cultura de comunicación; dicha práctica es una práctica especializada en la generación de nueva información y conocimientos a partir de la instrumentación de tales competencias. La cultura de investigación es necesaria, pues a través de la misma los actores académicos incorporarán una manera de producir y manejar información, de entender, interpretar, explicar y comunicar los resultados de una investigación desde una perspectiva científica que les permitirá operar más allá del sentido común.

Así mismo, la investigación en educación se fundamenta en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios; de este modo, la política educativa en Colombia incorpora los procesos investigativos en las instituciones educativas, asumiéndolos como una actividad humana inherente a la práctica pedagógica, la cual posibilita la construcción de conocimiento y saberes complejos a través de espacios de reflexión crítica, colaboración, participación e innovación.

Además, los fines del Plan Decenal de Educación 2006-2016 disponen:

“La educación como política de Estado debe materializarse en políticas, planes, programas, proyectos y acciones que promuevan la cultura, la investigación, la innovación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y la técnica, que contribuyan al desarrollo humano integral, sostenible y sustentable, a través de la ampliación de las oportunidades de progreso de los individuos, las comunidades, las regiones y la nación” (2005, p. 5)

Por otro parte, el Programa Ondas define la investigación como “una actividad propia del ser humano, posible de desarrollar en todas las áreas del conocimiento y con niños y niñas muy pequeñas, también como un proceso de desciframiento de la condición humana a partir de la experiencia de vida de esta población en los contextos escolares, familiares y comunitarios” (Mejía, 2015)

En esa misma línea, plantea Hernández (2014) que la cultura investigativa, así como el espíritu investigativo, son características naturales en los seres humanos. El deseo de averiguar el porqué y el cómo

de las cosas que nos rodean es algo tan innato que lleva a las personas a indagar y cuestionar; por tanto, no puede creerse que los estudiantes carezcan de la cultura investigativa, más bien es falta de desarrollarla.

Aunado a esto, desde el punto de vista de Chamorro (2008), para crear el espíritu investigativo es necesario fomentar la imaginación, la búsqueda de la verdad, la curiosidad inalcanzable, el hábito de la lectura, la motivación. Para entender el desarrollo científico e investigativo debemos tener en claro la importancia de la investigación, considerando que esta ha sido concebida como el proceso para descubrir nuevos conocimientos, en donde se puede implementar un espíritu investigativo que se expresa y descubre mediante la curiosidad, el ensayo y el error, formulándose una pregunta inteligente, para posteriormente resolverla mediante un proceso, en la inclinación y aptitud de la razón humana que sirve de fundamento a nuestros actos, para procurar descubrir lo que se ignora.

En tal sentido, la investigación en la escuela se ha ido consolidando como el eje transformador del currículo desde un enfoque de pedagogías activas (Montessori, 2003), que fortalece la aplicación de las inteligencias múltiples (Gardner, 1994) como dinamizador de los planes de estudio y facilitador de las interacciones maestro – estudiante para generar una contextualización del aprendizaje y el redescubrimiento del conocimiento. Todo lo anterior es posible a través de la observación y la indagación que el maestro orienta en el aula para facilitar un aprendizaje significativo que sea utilizado por y para la vida.

Por último, para la construcción del diseño investigativo se vincula el Proyecto Zero que se basa en la investigación y propuestas sobre aprendizaje, razonamiento e inteligencia. Uno de los programas de investigación propuestos por el Proyecto Zero, son los postulados de Jerome Bruner (1960), Nelson Goodman (1967), Howard Gardner David Perskin (1972) y Carlos Eduardo Vasco (2009). De allí nace el proyecto de Enseñanza para la Comprensión (EpC) con los referentes de Tyna Blythe (2009), Patricia León y Ximena Barrera (1996), que se fundamenta en que el estudiante pueda ir más allá de lo aprendido, haciendo uso del conocimiento en situaciones nuevas para resolver problemas, generando procesos de pensamiento donde explique con sus propias palabras, ejemplifique las situaciones, realice experimentos para corroborar sus aprendizajes e identifique las relaciones con el medio y con la vida cotidiana.

Metodología

La investigación es de naturaleza etnográfica:

“La investigación etnográfica es el método más popular para analizar y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto. Ha sido ampliamente utilizada en los estudios de la antropología social y la educación, tanto que puede ser considerada como uno de los métodos de investigación más relevantes dentro de la investigación humanístico-interpretativa” ((Latorre, del Rinón, & Arnal, 2005)).

El enfoque metodológico de la presente investigación responde a la metodología cualitativa, orientada a explorar, describir, interpretar y comprender las didácticas existentes que promuevan el desarrollo de la investigación como una forma de pensar, sentir y de actuar en los niños del ciclo I de Educación Básica Primaria del Columbus American School, ubicado en el municipio de Rivera, Huila, a partir de un análisis documental del plan de estudios institucional, el cual se ha visto fortalecido a través de la implementación de una nueva asignatura que promueve la *investigación* escolar y posterior acercamiento a las prácticas pedagógicas que implementan los docentes en el proceso enseñanza / aprendizaje, con el fin de verificar su aplicabilidad y operatividad en concordancia con el enfoque pedagógico y las últimas adecuaciones curriculares institucionales.

96

La población objeto de estudio se enmarcó dentro de la institución educativa Columbus American School, la cual se encuentra ubicada geográficamente en la vereda Arenoso del municipio de Rivera, zona sur del Huila. Para la investigación se tuvo una muestra poblacional de 25 niños (Ver Tabla No. 1. Distribución de la población estudiantil Columbus American School); de igual forma se involucran 3 docentes, distribuidos en las áreas de lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales, y 9 padres de familia.

En ese mismo contexto, el trabajo de campo permite integrar información procedente de fuentes y contextos diversos; por ello, los momentos o fases de la investigación no constituyen una secuencia lineal rígida; antes bien se caracteriza por el paso a paso, en una profundización de manera progresiva. Los momentos o fases de la investigación se desarrollaron de la siguiente manera:



Figura 1. Momentos de la investigación de desarrollo de procesos de pensamiento a través de la investigación en el marco de la Epc. Construcción gráfica para la realización de la presente investigación.

Primer momento: Exploratorio: se emprende la búsqueda y la revisión de fuentes bibliográficas de los antecedentes, con el propósito de conocer de manera global acerca de los avances de la investigación como mediación pedagógica y didáctica en el desarrollo de procesos de pensamiento en los procesos de enseñanza en el aula; análisis documental desde la perspectiva del enfoque pedagógico institucional, vinculando una desestructuración curricular donde el docente y el estudiante se conciben como investigadores promoviendo la búsqueda, la indagación y la divulgación de hallazgos, incentivando el desarrollo de procesos de pensamiento como elemento fundamental.

Segundo momento: Recolección de la información: en esta etapa se tendrán en cuenta la caracterización de los contextos y de los actores, la recolección de la información a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos dialógicos (Registro de observación, discusión dirigida y registro de campo).

Tercer momento: Análisis de la información: una vez realizada la organización de la información por categorías descriptivas arrojadas de los interrogantes y objetivos del estudio, se procede al análisis inductivo mediante la búsqueda de patrones comunes en los datos obtenidos con los docentes, directivos y padres de familia, objeto de este estudio, la construcción de tendencias y relaciones entre categorías.

Cuarto momento: Formulación de una propuesta: este momento inicialmente estará formado por el análisis de relación entre los objetivos y problema de investigación con los resultados obtenidos y el análisis a los datos realizado. Por ello se hace necesario que posteriormente se proceda a establecer las líneas de acción para la valoración de la investigación como mediación pedagógica y didáctica básica para el desarrollo de procesos de pensamiento en niños del ciclo I de educación básica primaria.

Resultados

En el análisis de los resultados, en primer lugar se realiza el diagnóstico inicial a través del formato de observación de prácticas pedagógicas en el aula, aplicado mediante la técnica de observación participante activa o directa, lo cual permite la observación de clases en un ambiente real con los diferentes docentes y estudiantes del nivel de básica primaria de ciclo I. En cada una de las observaciones de las prácticas de aula se evidencian tres fases: la primera, explorando saberes; seguidamente, investigación guiada; y, por último, producción de síntesis.

En la primera fase, explorando saberes, se hacen visible los saberes previos o preconceptos que tienen los estudiantes referentes al objeto de estudio. En este caso, los estudiantes lograron experimentar actividades dinámicas que impulsaron sus preguntas hacia nuevos conocimientos de forma espontánea, permitiendo un proceso de metacognición más evidente a través de experiencias significativas y dinámicas con un enfoque científico, vivenciando diferentes situaciones problematizadoras, registrando en sus bitácoras todo lo que ellos observaban, sus preguntas de sentido común en problemas de investigación; luego realizaron la categorización de sus preguntas pensando en qué era lo que les inquietaba y como complemento se realiza la categorización de sus problemas de investigación, detallando la frecuencia con la que se relacionaban sus aportes y así finalizar con un solo planteamiento del problema.

La fase de investigación guiada permite contextualizar el problema enseñando a buscar diferentes alternativas para rastrear fuentes confiables, ofreciendo herramientas para procesar información y caracterizar el problema planteado, identificando conceptos asociados. Aquí es importante destacar que los estudiantes se centran en la idea de ¿quiénes se han hecho la misma pregunta problematizadora? Teniendo

como recursos las consultas, la documentación, representaciones gráficas, videos e invitados especiales. En esta fase dieron respuesta a sus preguntas problematizadoras.

En los aspectos relacionados con la fase de producción de síntesis de la observación de las prácticas de aula es conveniente decir que se hace énfasis en la verificación del proceso de comprensión de los estudiantes sobre el problema a investigar, realizando análisis de la información, planteando posibles soluciones y divulgando los hallazgos.

En lo que atañe a la reflexión que realizan los padres de familia, es notorio que coinciden en que investigar es un proceso que permite la construcción de conocimiento personal o colectivo que implica preguntar, consultar, indagar y que es esencial que esa búsqueda sea intencionada o provocada.

Por lo que se refiere a la *investigación* en el aula la ven como un conjunto de métodos a través de un proceso ordenado, consciente y didáctico. Para ellos, es muy importante que la investigación en el aula motive a niños y niñas a buscar interrogantes aproximándolos a que tengan pensamientos divergentes.

A partir de las ideas anteriores, los padres de familia consideran que la planeación curricular está favoreciendo la investigación, porque es una herramienta pedagógica donde el conocimiento se adquiere de forma crítica partiendo de su aplicación transversal, abarcando diversas áreas, partiendo de preguntas y obteniendo resultados concretos. Pero a su vez, es muy importante el papel del docente porque es el que debe lograr motivar a los estudiantes para que sea posible enseñarles a investigar acerca de sus curiosidades, aunque hace falta más comprensión, alineación y hasta comunicación entre los diferentes actores (profesores, directivos, padres de familia) que rodean y guían al estudiante.

Por último, es preciso señalar que la audiencia foco expresa que el modelo institucional propicia el desarrollo del espíritu investigativo, por una parte, porque los estudiantes han aprendido a argumentar sus ideas y opiniones con más coherencia, seguridad y tranquilidad; asimismo, entendieron que existen diferentes formas de organizar la abstracción de la información, determinando los conceptos claves sienten que esto

les facilita la vida de tal manera que les permite solucionar cualquier situación problematizadora.

Conclusiones

A partir del proceso de investigación realizado se concluye que describir los procesos de pensamiento que surgen de las prácticas de aula priorizan la investigación como mediación pedagógica y didáctica; cabe destacar que el desarrollo de procesos de pensamiento inicia con enseñar a pensar sobre lo que cada uno hace y descubrir que tiene un talento que se autodesconocía. De ahí que sea necesario que el educador registre y documente cada fase del aprendizaje del educando para identificar la estructura mental que tiene cada uno de ellos.

Así mismo, en esta investigación se pudo evidenciar que los procesos de pensamiento se desarrollan evolutivamente de acuerdo con la complejidad del objeto de estudio, asociando la edad y la madurez mental de los estudiantes. En este orden de ideas, el pensamiento es considerado un proceso interno que se hace visible a través de la práctica de cuestionar, escuchar y documentar, convirtiéndose en algo concreto y real; se torna en una estructura sobre la que se puede hablar, explorar, manipular, desafiar y aprender.

En las prácticas pedagógicas se dio prioridad a la investigación y se hicieron visibles los siguientes procesos de pensamiento:

- Proceso de pensamiento mecánico: La noción de este proceso de pensamiento se centra en codificar y consolidar información o datos. Las operaciones mentales que los estudiantes desarrollaron fueron recolectar información, procesar información, almacenar información, retener información, recordar información y evocar información.
- Proceso de pensamiento concreto: Este proceso de pensamiento se basa en lo que se ve y lo que se asimila centrándose en el mundo físico y sus elementos y, a su vez, la realidad externa. Para esto se vale de operaciones mentales como, en primera medida, partir de las experiencias vividas para elaborar imágenes mentales y organizar ideas, elaborar conceptos y tomar postura crítica frente a ellos.
- Proceso de pensamiento configurativo: Por lo que se refiere a este proceso de pensamiento, el estudiante adopta una postura

haciendo una apuesta a la multidiversidad, multidisciplinariedad y a la multidimensionalidad, teniendo como punto de partida la realidad propia y no la externa.

- Proceso de pensamiento de abstracción: Este proceso demanda las siguientes operaciones mentales: describir el objeto de abstracción, determinar lo esencial del objeto y desprestigiar los rangos y nexos secundarios y no determinantes del objeto, explicar, concluir y argumentar.

Por otra parte, se ubica al docente como mediador del proceso de aprendizaje desarrollado por el estudiante, es decir, que el docente desde el rol que cumple es decisivo, pues implica hacerse responsable de la manera como los estudiantes relacionan sus expectativas hacia el conocimiento y el descubrimiento. El docente- mediador debe concebirse como un ser privilegiado en el proceso educativo, pues de él depende el éxito que los estudiantes alcancen su madurez intelectual, a través de la investigación en el aula, aplicable a cualquier área del conocimiento; el hombre, como ser social por naturaleza, se hace -o rehace- en la medida en que se deja influir por el sistema educativo y sus procesos de transformación de su entorno.

A su vez, es importante precisar que la exploración, la investigación y la producción de síntesis conforman la estructura fundamental, la cual hace recorrer los procesos de pensamiento desarrollados en los estudiantes, destacando los avances significativos. Por consiguiente, la didáctica de la exploración, la investigación y la producción de síntesis permite un pensar y actuar flexible, con lo que el estudiante sabe y con los nuevos conocimientos, situaciones que le facilitan ir más allá de un pensamiento y acción memorística y rutinaria, facilitándole la construcción de su propio conocimiento, entendiendo el porqué y para qué aprender.

Finalmente, la exploración, la investigación y la producción de síntesis son determinantes en la comprensión, puesto que realizan un proceso interactivo, en el cual los educandos, aparte de construir una representación organizada y coherente del aprendizaje, provoca en el estudiante estimulación del desarrollo de pensamiento, llevándolo a la reflexión, más allá de las imágenes mentales, de modo que satisfaga sus necesidades de una manera autónoma, contribuyendo al fortalecimiento del espíritu investigativo.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, A. *Estrategias pedagógicas para fomentar competencias investigativas en las docentes de ciencias naturales del Colegio Hijas de Cristo Rey*. Universidad de la Sabana. 2011.
- Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de la investigación*. México: Trillas.
- Blythe, T. (1999). *Enseñanza para la comprensión, Guía docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Ceniceros, D. (2003). *El profesor como investigador*. INED No. 2. Universidad Pedagógica de Durango.
- Cerda, A. M. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*. Lom ediciones. Fabra, M. L. (1994). *Técnicas de grupo para la Cooperación*. Grupo Planeta (GBS).
- Colombia, M. d. (s.f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Contreras, A. G., & Ladino Ospina, Y. (2008). *Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación*. Bogotá: Studiositas.
- Costamagna, A. y Manuale, M. *Estrategias de enseñanza para la comprensión: un enfoque alternativo*. Recuperado de: <http://gimnasiocampestrelarrayanesedu.com/assets/epc-info-base.pdf>
- Chamorro, H. (1 de Febrero de 2008). *Por la cultura científica e investigativa*. Obtenido de: <http://trejochamorro.blogspot.com/2008/02/algunas-orientaciones-para-un-docente.html>
- Dewey, J. (1982). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Escribano, A. (2010). *El aprendizaje basado en problemas*. Bogotá, Colombia: Narcea
- Enseñar a pensar, *Nuevo currículum: Project Zero*. (2015) Recuperado de <https://observatorio.profuturo.education/blog/2015/01/08/ensenar-a-pensar-nuevo-curriculum-project-zero/>
- Fernández, S. P. (septiembre de 1997). *La Teoría Crítica de la Sociedad Legado y Diferencias en Teoría de la Comunicación Cinta de Moebio No. 1*. Chile. Recuperado de: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/01/frames30.htm>
- García, Vigil 202. (s.f.). *Universidad Mesoamericana*. Obtenido de: Universidad Mesoamericana: <http://www.lameso.edu.mx/oaxaca/investigacion/cultura-de-investigacion/>
- García, D. (2015) Tesis: *Rutinas de pensamiento, una estrategia para desarrollar el pensamiento y la comprensión en los niños de preescolar*. Universidad de la Sabana. Chía, Cundinamarca, Colombia.
- Gardner, H. (1994). Enseñar para la comprensión en las disciplinas - y más allá de ellas. *Teachers College Record, Volume 96, Number 2*.

- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de Cultura Económica.
- González, F. L. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: S.A. Ediciones Parninfo.
- Grupo de investigación para el desarrollo social y tecnológico. (Enero de 2014). Recuperado de Grupo de investigación para el desarrollo social y tecnológico: <https://scienti.colciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000015149>
- Harvard. (s.f.). *Project zero*. Recuperado el 17 de 10 de 2013 de Visible thinking <http://www.pz.gse.harvard.edu/index.php>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill Educación.
- Hernández, M. (1980). La relación entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner, *Anales de la Universidad de Murcia*.
- Howard, G. y Boix-Mansilla, V. *Enseñar para la comprensión en las disciplinas y más allá de ellas*. (1994). Traducción al español Lion, C. Teachers College Record Volumen 96, Number 2.
- Ianfrancesco, G. (2012). *Aprendizaje Autónomo y Cognición*. Bogotá: Coripet.
- Jaramillo, A. A., & Pupo Jaramillo, L. R. (2011). *Estrategias pedagógicas para fomentar competencias investigativas en las docentes de ciencias naturales del Colegio las Hijas de Cristo Rey*. Bogotá.
- Latorre, A., del Rinón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- León, P y Barrera, X. *Ruta maestra*, Ed. 9. (2013). Recuperado de: <http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2013/01/EpC-Ruta.pdf>
- León, P y Barrera, X. *Adaptación del libro: La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. (1999). Buenos Aires. Editorial Paidós.
- López, N. E. (2017). Currículo crítico o estandarizado, un debate necesario. *Educación y Cultura*, 60.
- Matute, E. (27 de Noviembre de 2019). *Instituto de Neurociencias*. Obtenido de Instituto de Neurociencias: <http://ineuro.cucba.udg.mx/articulo.php?id=9>
- Mejía, M. M.-M. (julio de 2015). Estrategia No. 3: Autoformación, formación colaborativa, producción de saber y conocimiento y apropiación para maestros apoyada en NTCI. *Proyecto; Fortalecimiento de la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación apoyados en NTCI en el departamento de Santander. Bucaramanga*, Colombia: Fractus. Recuperado de http://fractussantander.fitec.la/repodoc/frontend/files/get/estrategia_3_autoformacin_de_maestro/Estrategia-3-autoformacion-colaborativa-produccion-de-saber-y-conocimiento-y-aprobacion-para-maestros-apoyada-en-NTIC.pdf

- Mejía, M. (2019). *Departamento de Administración de Ciencia, Tecnología e Innovación - Colciencias*. Recuperado de <https://www.colciencias.gov.co/cultura-en-ctei/ondas>
- Mejía, M. Praxis & saber, vol. 2. 2011. *Investigación como estrategia pedagógica, una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI*. P. 127. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/1127
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html>
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Molano, M. (2011). Carlos Eduardo Vasco Uribe. Trayectoria biográfica de un intelectual colombiano: una mirada a las reformas curriculares en el país. *Revista Colombiana de Educación*, 61. Bogotá, Colombia.
- Nacional, M. d. (2009). *Desarrollo infantil y competencias de la primera infancia*. Bogotá.
- Perkins, D. (s.f.). *La escuela inteligente*. Gedisa.
- Novak, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca, Barcelona.
- Nussbaum, M. (2001). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona, Paidós.
- Pardo Romero, S. L., Arévalo, L. M., & Quiazua, M. Y. (2014). *Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento*. Chía.
- Pérez, D. G., Marcedo, B., Sifredo, C., Valdés, P., & Viches, A. (2005). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Chile: Unesco.
- Pérez, M. (2009). *La aparición del pensamiento*. Una enmienda emotiva a la tesis de Donald Davidson, Granada, UGR.
- Perskin, D. (1990). *El marco de la enseñanza para la comprensión*. Boston, Massachusetts.
- Perskin, D. (2003). *Pensamiento visible*. Paidós. Recuperado de: http://formacion.intef.es/pluginfile.php/48457/mod_imscp/content/1/pensamiento_invisible.html
- Piaget, J. (1987). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.
- Project Zero. (8 de Enero de 2015). Recuperado de: <https://observatorio.profuturo.education/blog/2015/01/08/ensenar-a-pensar-nuevo-curriculum-project-zero/>
- Pujadas, B. (2016). *Construyendo saber etnográfico: reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares*. Athenea Digital.
- Quintanilla, M. R. (2013). *Desarrollo de habilidades y competencias de pensamiento científico en estudiantes y profesores y su relación con la*

- adquisición del conocimiento pedagógico del contenido para enseñar en High School. Chile.*
- Ritchhart, R., & Perskin, D. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. En R. Ritchhart, *Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós. Voces de la educación.
- Rosa, M. J. (2009). *Habilidades básicas del pensamiento y competencia. Nuevas estrategias, nuevos aprendizajes*.
- Salmon, A. (2008). Promoting a Culture of thinking in the young child. *Lectura y Vida*.
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1). Recuperado el 24 de Junio de 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=239480>
- Stone, M (1999). *Enseñanza para la Comprensión “Vinculación entre la investigación y la práctica”*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Tishman, S., & Palmer, P. (2005). *Pensamiento Visible*. Obtenido de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-estrategias-pens-visible.pdf>
- Vasco, C. E. (2001). Pedagogías para la comprensión en las disciplinas académicas. *Uniplur/iversidad, vol. 1, No. 3*.
- Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Wilson, D. *Proyecto Zero: el pensamiento es algo que se puede aprender*. (2017). Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/daniel-wilson-director-proyecto-zero-pensamiento-algo-se-puede-aprender/>
- Zilberstein, J. (2009). *Aprendizaje y enseñanza en una educación por ciclos*. Bogotá. Editorial Magisterio.

COMPRENDER LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LA FUNCIÓN

MATHEMATICS TEACHER EVALUATION TO IMPROVE LEARNING OF LINEAR FUNCTIONS

Jhon Sebastian Gómez*
Elizabeth Hurtado Martínez**

Recibido: Abril 27, 2021

Aceptado: Octubre 21, 2021

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Fundación Escuela Tecnológica de Neiva Jesús Oviedo Pérez. sebastian_gomez93@hotmail.com
0000-0002-1564-3514

** Magíster en docencia de las matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora tiempo completo de la Universidad de la Amazonia de Florencia, Caquetá.
e.hurtado@udla.edu.co
0000-0001-9374-4145

Cómo citar este artículo: Gómez, J. S. & Hurtado, M. E. (2021). Comprender las prácticas evaluativas del profesor de matemáticas para mejorar el aprendizaje de la función. *Revista PACA* 11, pp. 107-138.

Resumen: El documento muestra los resultados del proyecto de investigación titulado “Comprender las prácticas evaluativas del profesor de matemáticas para mejorar el aprendizaje de la función lineal”, definiendo como propósitos caracterizar las prácticas evaluativas que realiza el profesor de matemáticas asociadas al contenido matemático función lineal, identificar desde el modelo curricular Análisis Didáctico buenas prácticas evaluativas y proponer una estrategia metodológica para promover buenas prácticas de evaluación que aporten al mejoramiento en la comprensión de la función lineal en el aula de matemáticas.

Para caracterizar las prácticas evaluativas del profesor de matemáticas se identificó la tipología sugerida por Zambrano (2014), y para el diseño metodológico el Análisis Didáctico desde la perspectiva de Gómez (2015), que promoviera buenas prácticas evaluativas. Este referente aportó información relevante desde la didáctica de las matemáticas, las matemáticas mismas y el contexto para el diseño de las tareas matemáticas. Como producto final de esta investigación se tiene como resultado cinco tareas que buscan mejorar las prácticas evaluativas, utilizando el análisis didáctico. La propuesta de evaluación presentada motiva los intereses de los estudiantes, y busca generar escenarios de reflexión acerca de lo que están aprendiendo los estudiantes, cómo lo está aprendiendo y cuál es la responsabilidad del profesor en el diseño e

implementación de estrategias de aula que permitan que los estudiantes se acerquen a los aprendizajes y capacidades.

Palabras clave: prácticas evaluativas, análisis didáctico y buenas prácticas.

Abstract: The document shows the results of the research project entitled “Understanding the evaluative practices of the mathematics teacher to improve the learning of the linear function”, defining the purposes of characterizing the evaluative practices carried out by the mathematics teacher associated with the mathematical content linear function, identifying from the curricular model Didactic Analysis good evaluative practices and propose a methodological strategy to promote good evaluation practices that contribute to the improvement in the understanding of the linear function in the mathematics classroom.

To characterize the evaluative practices of the mathematics teacher, the typology suggested by Zambrano (2014) was identified and for the methodological design the Didactic Analysis from the perspective of Gómez (2015), which promoted good evaluative practices, this reference provided relevant information from the didactics of mathematics, mathematics itself and the context for the design of mathematical tasks.

Keywords: evaluative practices, didactic analysis, good practices.

Introducción

La pregunta que guió la investigación presentada fue: ¿Cómo promover buenas prácticas de evaluación que aporten al mejoramiento en el aprendizaje de la función lineal?. Para su desarrollo se planteó como propósito comprender las prácticas evaluativas del profesor de matemáticas con el fin de promover buenas prácticas de evaluación para el aprendizaje de la función lineal. En el marco de los intereses investigativos, las categorías conceptuales que se abordaron para su sustento teórico corresponden a los siguientes referentes: Evaluación: Popham (1990); Castillo y Cabrerizo (2003) y Zambrano (2014). Tipos de evaluación: Stenhouse (1984), Bordas y Cabrera (2001), Stiggins (2002), Eisner (2002), Litwin (2005), Freire (2002), Carr (2005) Moreno y Ortíz (2008), Flores y Gómez (2009), y Zambrano (2014). La evaluación de los aprendizajes en matemáticas: Chevillard (1991) y Rico (1997). Las buenas prácticas: González (2001), Epper y Bates (2004); Escudero, Gonzáles y Martínez (2009); De Pablos, Colás y González (2010) y Boza y Toscano (2011). El análisis didáctico como modelo curricular para promover buenas

prácticas evaluativas: Rico (1997); Gómez (2006-2015); Cañadas, Gómez y Pinzón (2015) y Hurtado, Ochoa y Triviño (2017); y la función lineal como contenido matemático escolar: Lineamientos Curriculares para el área de Matemáticas (1998); Estándares Curriculares en Matemáticas (1997) y Derechos Básicos de Aprendizaje (2016).

En virtud a los elementos que fundamentan el referente teórico y a los intereses de la investigación, esta se sustentó en una perspectiva interpretativa y crítica de las ciencias sociales, asociada a los métodos cualitativos de la investigación social (Kemmis y Carr, 1986), los cuales reivindican la dimensión subjetiva de las prácticas investigativas en el aula de matemáticas.

Respecto a sus resultados, el proyecto permitió describir las prácticas evaluativas que ponen en funcionamiento los profesores en el aula de matemáticas, asociadas a la función lineal, identificadas desde el modelo curricular “Análisis Didáctico”, buenas prácticas evaluativas asociadas al contenido a partir del reconocimiento de su diversidad de significados, formas de representación y los fenómenos que le dan sentido. Finalmente, el proyecto aportó una construcción metodológica para favorecer buenas prácticas evaluativas asociadas a la función lineal, desde el diseño de cinco tareas de aprendizaje, sustentadas desde el modelo curricular.

Los resultados de la investigación contribuyen a la educación matemática, aportando una propuesta metodológica innovadora que promueve mejoras en las prácticas evaluativas del profesor de matemáticas en el aula referidas al contenido función lineal, reconociendo desde las mismas matemáticas y el contexto, información útil y necesaria para su comprensión.

Referentes teóricos

Teniendo en cuenta los intereses de la investigación, las categorías conceptuales que la sustentan son: la evaluación, tipos de evaluación, la evaluación de los aprendizajes en matemáticas, las buenas prácticas, el análisis didáctico como modelo curricular para promover buenas prácticas evaluativas y la función lineal como contenido matemático escolar.

Respecto a la evaluación, Freire (2002) y Carr (2005) señalan que la evaluación simboliza el sendero que permite en los estudiantes el

desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales, que los convertirán en seres autónomos y conscientes de sus responsabilidades sociales. Las prácticas evaluativas del profesor no deben sustentarse en la medición del conocimiento, sino en la promoción de competencias y habilidades para que los estudiantes se acerquen a las formas de pensar y resolver problemas que les permitan comprender el mundo en que habitan.

En coherencia a la perspectiva de Freire y Carr, Chevellar (1991), refiriéndose a la evaluación del aprendizaje de las matemáticas, señala que esta hace parte del funcionamiento didáctico en la relación de la tríada profesor, saber matemático y estudiante. La evaluación es parte del contrato didáctico, lo cual hace que no se convierta en una acción periférica del proceso didáctico, sino que hace parte de las reglas, las estrategias y los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de comunicación.

En cuanto a las buenas prácticas, Escudero, Gonzáles, y Martínez (2009) señalan que la buena práctica no debe entenderse como algo objetivo, fijo o predeterminado y externo a la acción de los sujetos y sus contextos; requiere, más bien, ser construída a través de procesos juiciosos y propósitos morales situados en contextos, procesos que han de implicar reflexión e interpretación por parte de los actores y procesos que al mismo tiempo han de quedar expuestos a ser contrastados y validados en la acción debidamente fundada, no separados de ella. Los autores enfatizan que desde esta concepción, una buena práctica se entiende como un empeño reflexivo, interpretativo, dialogado y personal, también social y cultural.

Finalmente, Gómez (2006) identifica el Análisis Didáctico como una herramienta útil para el diseño de currículos locales (diseño de una clase de matemáticas) y se estructura alrededor de los organizadores del currículo. Estos últimos, según Rico (1997), se definen como elementos conceptuales y metodológicos que posibilitan al profesor la recolección, organización y selección de información acerca de los diferentes significados de los objetos matemáticos. El Análisis Didáctico como modelo curricular implica procesos de reflexión y análisis de las matemáticas, su enseñanza y su aprendizaje; este incorpora cuatro tipos de análisis que se sustentan desde los componentes curriculares: contenido (análisis de contenido), objetivos (análisis cognitivo), metodología (análisis de la instrucción) y evaluación (análisis de la actuación). Los tres primeros análisis se ocupan

del diseño, mientras que el análisis de actuación se centra en la puesta en práctica, implementación y la posterior evaluación de los resultados obtenidos.

Metodología

La investigación se inscribe en un enfoque de investigación cualitativa, exploratoria y transformadora. Su carácter cualitativo se sustenta en que centra su interés en comprender las prácticas evaluativas que realiza el profesor de matemáticas; es de carácter exploratorio porque constituye un acercamiento a los escenarios del aula de clase de matemáticas para caracterizar las prácticas evaluativas que realiza el profesor, asociadas a la función lineal; y es de carácter transformador, porque su reconocimiento crítico busca promover buenas prácticas evaluativas en el aula de matemáticas a partir de un diseño metodológico desde un modelo curricular. Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, la estructura metodológica se sustentó en tres fases: caracterización, análisis y diseño. La Tabla 1 presenta las fases y su relación con los objetivos específicos, las actividades, categorías de análisis, fuentes e instrumentos de información.

Tabla 1
Estructura metodológica de la investigación.

Fases de la investigación	Objetivos específicos	Actividades	Categoría de análisis	Fuentes de información	Instrumentos de recolección de información
Fase de caracterización	Caracterizar las prácticas evaluativas que realiza el profesor de matemáticas asociadas al contenido matemático función lineal.	Descripción del tipo de prácticas evaluativas que realiza el profesor de matemáticas cuando evalúa los aprendizajes asociados a la función lineal.	Tipos de prácticas evaluativas según: El momento ¿Cuándo evaluar? La finalidad ¿Para qué evaluar? La extensión ¿Qué dimensiones evaluar? El origen de sus agentes ¿Quién evalúa? Su normotipo ¿Qué tipo de referente?	Observación de clases Revisión de instrumentos de evaluación diseñados y gestionados por el profesor. Entrevista a profesores en ejercicio.	Rejilla de observación. Instrumentos de evaluación. Cuestionario de entrevista.

Fase de Análisis	Identificar desde el análisis didáctico buenas prácticas evaluativas para el contenido función lineal.	Definición de elementos desde el modelo curricular “análisis didáctico” que puedan promover buenas prácticas evaluativas en el aula de matemáticas.	Desde el modelo curricular: ¿Cuándo evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Qué dimensiones evaluar? ¿Quién evalúa? ¿Qué tipo de referente?	Organizadores curriculares del modelo curricular análisis didáctico.	Instrumentos de análisis del modelo curricular
Fase de diseño	Proponer una estrategia metodológica para promover buenas prácticas de evaluación que aporten al mejoramiento en el aprendizaje de la función lineal.	Diseño de propuesta metodológica para promover buenas prácticas evaluativas en el aula de matemáticas, asociadas al contenido función lineal.	¿Qué significados están asociados al contenido función lineal? ¿Qué sistemas de representación? ¿Qué fenómenos del contexto social sustenta el contenido? ¿Qué objetivos de aprendizaje, capacidades y competencias matemáticas promueve el contenido matemático? ¿Qué dificultades y errores se pueden presentar cuando se aprende el contenido matemático? ¿Qué tareas matemáticas, materiales y recurso didáctico se pueden diseñar para promover buenas prácticas evaluativas? ¿Cómo gestionar tareas matemáticas y como evaluar los aprendizajes logrados en los estudiantes?	Modelo curricular	Instrumentos de análisis del modelo curricular.

Análisis y tratamiento de datos

En este apartado se presenta cómo se analizaron y se trataron los datos desarrollados en la investigación, por medio de la caracterización de las prácticas evaluativas asociadas a la función lineal que realizaron los profesores de matemáticas. Para ello, se asumieron como fuente de información: la observación de planeaciones y sesiones de clase, el desarrollo de entrevistas semiestructuradas y el análisis de los instrumentos de evaluación que diseñan y gestionan los profesores en el aula.

Las observaciones de las planeación y sesiones de clase

Las observaciones se realizaron teniendo en cuenta los diferentes momentos de la clase y las prácticas evaluativas que realizaron los profesores en cada uno de ellos; de manera específica: el momento uno, “preparación o planeación de la clase”; momento dos, “presentación o introducción del contenido en la clase”; momento tres, “desarrollo de la clase”; y momento cuatro, “cierre de la clase”. La información se registró en la siguiente rejilla, teniendo como referentes los diferentes criterios tipológicos de evaluación sugeridos por Zambrano (2014).

Criterio de observación: _____ Pregunta que orienta la observación: _____		
Observación momento uno: "La preparación y/o planeación de la clase"		
Esta observación definió como propósito identificar si la evaluación la incorporan los profesores en las planeaciones de la clase y el uso que hacen de la misma en cada uno de sus momentos.		
Profesor uno	Profesor dos	Profesor tres
Generalidad:	Generalidad:	Generalidad:
La evaluación al inicio de la clase (evaluación inicial): R:	La evaluación al inicio de la clase (evaluación inicial): R:	La evaluación al inicio de la clase (evaluación inicial): R:
La evaluación durante la clase (evaluación como proceso) R:	La evaluación durante la clase (evaluación como proceso) R:	La evaluación durante la clase (evaluación como proceso) R:
La evaluación al cierre de la clase (evaluación final) R:	La evaluación al cierre de la clase (evaluación final) R:	La evaluación al cierre de la clase (evaluación final) R:
-	-	-
Observación momento dos: "Presentación o introducción del contenido en la clase"		

Esta observación se realizó con el interés de describir el uso que hacen los profesores de la evaluación en la presentación o introducción del contenido en el aula.

Profesor uno	Profesor dos	Profesor tres
Generalidad: A continuación se registra la actuación del profesor en la que hace uso de la evaluación.	Generalidad: A continuación se registra la actuación del profesor en la que hace uso de la evaluación.	Generalidad: A continuación se registra las actuaciones del profesor en la que hace uso de la evaluación.
A1:	A1:	A1:

Observación momento tres: “Desarrollo de la clase”

Esta observación se realizó con el interés de describir el uso que hacen los profesores de la evaluación durante la enseñanza y el aprendizaje del contenido en el aula.

Profesor uno	Profesor dos	Profesor tres
Generalidad: A continuación se presentan las actuaciones de los profesores observadas en las diferentes sesiones de clase, que sustentan lo afirmado.		
A1: A2:	A1: A2:	A1: A2:

Observación momento cuatro: “Cierre de la clase”

Esta observación definió como propósito identificar la forma como el profesor cierra el estudio del contenido en el aula y el papel de la evaluación en ese proceso.

Profesor uno	Profesor dos	Profesor tres
Generalidad: A continuación se presentan las actuaciones de los profesores observadas en las diferentes sesiones de clase, que sustentan lo afirmado.		
A1:	A1:	A1:

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de la información de las observaciones y planeación de las sesiones de clase

Con la información obtenida a partir de observaciones de diferentes sesiones de aula se registra la caracterización de las prácticas evaluativas del profesor de matemáticas en la siguiente rejilla.

Tipos de evaluación	Caracterización de las prácticas evaluativas del profesor de matemáticas
Según el momento	Prácticas evaluativas en “la planeación de la clase” . Prácticas evaluativas en el “desarrollo de la clase” Prácticas evaluativas “al cierre de la clase” .
Respecto al criterio ¿cuándo evaluar?, se concluye que:	
Según la finalidad	Prácticas evaluativas “en la planeación de la clase” . Prácticas evaluativas en “el desarrollo de la clase” Prácticas evaluativas en el “cierre de la clase”
Se concluye respecto al criterio ¿para qué evaluar?, que	
Según el origen de sus agentes	Prácticas evaluativas “en la planeación de clase” Prácticas evaluativas “en el desarrollo de la clase” Prácticas evaluativas “al cierre de la clase”
Respecto al criterio ¿quién evalúa? se concluye que	
Según el normotipo	Prácticas evaluativas “en la planeación de clase” Prácticas evaluativas en el “desarrollo de la clase” Prácticas evaluativas en el “cierre de la clase” .
Se concluye que frente a la cuestión ¿qué tipo de referentes usa el profesor al evaluar?, la evaluación criterial	

Fuente: Elaboración propia.

- Desarrollo de entrevistas semiestructuradas

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesores de matemáticas que permitieran identificar, desde sus discursos, las prácticas evaluativas que realizan asociadas a la función lineal. En la siguiente tabla se registró la información obtenida en las entrevistas realizadas, teniendo como referentes los diferentes tipos de evaluación sugeridos por Zambrano (2014).

Criterio: Según el momento
Pregunta orientadora: *¿Cuándo evaluar?*

Profesor uno	Profesor dos	Profesor tres
Al inicio:	Al inicio:	Al inicio:
Durante:	Durante:	Durante:
Al finalizar:	Al finalizar:	Al finalizar:

Se puede inferir que

Criterio: Según la finalidad
Pregunta orientadora: *¿Para qué evaluar?*

Profesor uno	Profesor dos	Profesor tres
Para diagnosticar:	Para diagnosticar:	Para diagnosticar:
Para formar:	Para formar:	Para formar:
Para alcanzar desempeños:	Para alcanzar desempeños:	Para alcanzar desempeños:

Se puede inferir que

Criterio: Según la extensión
Pregunta orientadora: *¿Qué dimensiones evaluar?*

Profesor uno	Profesor dos	Profesor tres
Global:	Global:	Global:
Parcial:	Parcial:	Parcial:

Se logra identificar que

Criterio: Según el origen de sus agentes
Pregunta orientadora: *¿Quién evalúa?*

Profesor uno	Profesor dos	Profesor tres
Autoevaluación:	Autoevaluación:	Autoevaluación:
Coevaluación:	Coevaluación:	Coevaluación:
Heteroevaluación:	Heteroevaluación:	Heteroevaluación:

En cuanto

Criterio: Según su normotipo

Pregunta orientadora: ¿Qué tipo de referente?

Profesor uno	Profesor dos	Profesor tres
Normativo:	Normativo:	Normativo:
Criterial:	Criterial:	Criterial:

Se puede evidenciar que

Fuente: Elaboración propia.

Análisis del desarrollo de entrevistas semiestructuradas

La información obtenida en las entrevistas permite identificar características asociadas a las prácticas evaluativas de los profesores de matemáticas desde sus discursos. Se propuso la siguiente rejilla para su análisis.

Tipos de evaluación	Caracterización de las prácticas evaluativas del profesor de matemáticas
Según el momento	Al inicio:
	Durante:
	Al finalizar:
Según la finalidad	Diagnóstica:
	Formativa:
	Sumativa:
Según la extensión	Global:
	Parcial:
Según el origen de sus agentes	Autoevaluación:
	Coevaluación:
	Heteroevaluación:
Según el normotipo	Normativo:
	Criterial:

Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos de evaluación que diseñan y gestionan los profesores en el aula

En la siguiente tabla se registra la información obtenida de los instrumentos usados por los profesores en sus prácticas evaluativas. Se registró una tabla por cada instrumento analizado.

Criterio: Según la extensión Pregunta orientadora: <i>¿Qué dimensiones evaluar?</i>	
Categorías de análisis (Capacidades matemáticas)	Descripción de prácticas matemáticas
Capacidades desde el saber	
C1: Identifica una función lineal en su representación tabular	
C2: Identifica una función lineal en su representación gráfica	
C3: Identifica una función lineal en su representación algebraica o simbólica	
C4: Hace conversiones entre diferentes formas de representación de la función lineal	
C5: Hace la gráfica de una función lineal	
C6: Identifica la variable independiente y la variable dependiente en una función lineal	
C7: Identifica el dominio, el codominio y el rango de una función lineal	
C8: Explica por qué el codominio y el rango de una función lineal es el mismo	
C9: Argumenta la relación entre una función lineal y la proporcionalidad entre dos magnitudes	
C10: Halla el valor de la pendiente en una función lineal	
C11: Explica el significado de una pendiente negativa en una función lineal	
C12: Explica el crecimiento o decrecimiento en una función lineal	
C13: Explica la incidencia en la gráfica de una función lineal cuando se suma o resta una cantidad cualquiera	
C14: Extrapolación de valores en la gráfica de una función lineal	

Capacidades desde el saber hacer

C1: Identifica y expresa en lenguaje natural situaciones de la vida cotidiana que se puedan modelar con funciones lineales

C2: Grafica funciones utilizando recursos tecnológicos como computador (Geogebra, Derive, etc.) o su celular (aplicaciones como Malmath, Grapher Math Draw, Algeo, etc.)

C3: Modela situaciones de su vida cotidiana mediante una función lineal

C4: Explica el significado de la proporcionalidad en una situación cotidiana

C5: Resuelve problemas relativos a funciones lineales

C6: Crea problemas que se puedan modelar mediante funciones lineales

C7: Predice resultados en situaciones que se comporten como una función lineal

Capacidades desde el saber ser

C1: Aporto ideas al trabajo en equipo

C2: Apoyo a los compañeros que presentan alguna dificultad en algún tema

C3: Me apoyo en los compañeros para aclarar mis dudas

C4: Me esfuerzo por realizar todas las actividades propuestas

C5: Consulto por mi propia cuenta lo que se me dificulta y practico en casa

C6: Me esfuerzo por realizar mis trabajos con calidad

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de los instrumentos de evaluación que diseñan y gestionan los profesores en el aula.

Criterio: Según la extensión

Pregunta orientadora: ¿Qué dimensiones evaluar?

Categorías de análisis
(Capacidades matemáticas)

Descripción de prácticas matemáticas

Capacidades desde el saber

C1: Identifica una función lineal en su representación tabular

C2: Identifica una función lineal en su representación gráfica

C3: Identifica una función lineal en su representación algebraica o simbólica

C4: Hace conversiones entre diferentes formas de representación de la función lineal

C5: Hace la gráfica de una función lineal

C6: Identifica la variable independiente y la variable dependiente en una función lineal

C7: Identifica el dominio, el codominio y el rango de una función lineal

C8: Explica por qué el codominio y el rango de una función lineal es el mismo

C9: Argumenta la relación entre una función lineal y la proporcionalidad entre dos magnitudes

C10: Halla el valor de la pendiente en una función lineal

C11: Explica el significado de una pendiente negativa en una función lineal

C12: Explica el crecimiento o decrecimiento en una función lineal

C13: Explica la incidencia en la gráfica de una función lineal cuando se suma o resta una cantidad cualquiera

C14: Extrapola valores en la gráfica de una función lineal

En los instrumentos de evaluación se evidencia

Capacidades desde el saber hacer

C1: Identifica y expresa en lenguaje natural situaciones de la vida cotidiana que se puedan modelar con funciones lineales

C2: Grafica funciones utilizando recursos tecnológicos como computador (Geogebra, Derive, etc.) o su celular (aplicaciones como Malmath, Grapher Math Draw, Algeo, etc.)

C3: Modela situaciones de su vida cotidiana mediante una función lineal

C4: Explica el significado de la proporcionalidad en una situación cotidiana

C5: Resuelve problemas relativos a funciones lineales

C6: Crea problemas que se puedan modelar mediante funciones lineales

C7: Predice resultados en situaciones que se comporten como una función lineal

En relación con las capacidades del saber hacer

Capacidades desde el saber ser

C1: Aporto ideas al trabajo en equipo

C2: Apoyo a los compañeros que presentan alguna dificultad en algún tema

C3: Me apoyo en los compañeros para aclarar mis dudas

C4: Me esfuerzo por realizar todas las actividades propuestas

C5: Consulto por mi propia cuenta lo que se me dificulta y practico en casa

C6: Me esfuerzo por realizar mis trabajos con calidad

Las capacidades desde el saber ser

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados logrados con el desarrollo de la investigación articulados a cada uno de los objetivos propuestos.

Resultados asociados a la caracterización de las prácticas evaluativas que realiza el profesor de matemáticas asociadas al contenido matemático de la función lineal

Para caracterizar las prácticas evaluativas que realiza el profesor de matemáticas en el aula, se acogió la tipología de evaluación propuesta por Zambrano (2014), quien realiza una adaptación a las aportaciones de Castillo y Cabrerizo (2010), para plantear una caracterización de

la evaluación asociada a las siguientes cuestiones: ¿cuándo evaluar?, referida a los momentos de la evaluación; ¿para qué evaluar?, asociada a la finalidad de la evaluación; ¿qué dimensiones evaluar?, que definen si la evaluación es global o parcial; ¿quién evalúa?, que describe los actores que participan en la evaluación; y ¿qué tipo de referente sustenta la evaluación?, que son aquellas normas o criterios que sustentan la evaluación.

A partir de los elementos aportados desde el referente teórico, para caracterizar las prácticas evaluativas asociadas a la función lineal que realizaron profesores de matemáticas en ejercicio, se asumieron como fuentes de información: la revisión de las planeaciones, la observación a sesiones de clase, el desarrollo de entrevistas semiestructuradas y el análisis de los instrumentos de evaluación que diseñan y gestionan en el aula. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada asunto:

a) Caracterización desde la planeación de la clase de matemáticas: Se identificó que dentro de las componentes que sustentan el diseño: contenidos, objetivos, metodología y evaluación, esta última es la que menos considera el profesor; los escasos desarrollos que realizan están asociados a la aplicación de pruebas para conocer los desempeños de los estudiantes que permitan generar los reportes institucionales. Desde las cuestiones sugeridas por Zambrano (2014), se identificó que respecto a la pregunta ¿cuándo evaluar?, los profesores consideran evaluar al finalizar la clase, particularmente al cierre de la enseñanza del contenido, con el interés de conocer los niveles de alcance de logros de aprendizaje en los estudiantes; en cuanto a la cuestión ¿para qué evaluar?, los profesores evalúan para conocer desempeños de los estudiantes que permitan promover los reportes de notas. Esta perspectiva deja desprovisto el carácter formativo y permanente de la evaluación, reducida a evaluar, no para conocer la forma en que avanzan los estudiantes en el proceso formativo, sino para informar sobre los desempeños logrados, asignando un carácter instrumental al proceso de evaluar.

En cuanto a la pregunta ¿qué dimensiones se evalúan?, las planeaciones mostraron que los profesores centran el interés en la dimensión cognitiva sobre la dimensión afectiva; ninguna de las planeaciones registró interés por conocer cómo se siente el estudiante cuando aprende el contenido; el

interés se fija en qué aprende del contenido, con una mirada fragmentada del mismo. En la misma perspectiva, al indagar sobre ¿quién evalúa?, se identifica únicamente la voz del profesor (heteroevaluación), y es desde su voz que se valoran las diferentes producciones esperadas en los estudiantes. Finalmente, respecto a la cuestión ¿qué tipo de referente sustenta la evaluación?, tal como se ha señalado, el único referente válido es el nivel de alcance de logros en los estudiantes.

b) Caracterización desde la gestión de la clase de matemáticas: Las prácticas de evaluación de los profesores se caracterizaron por: a) presentación expositiva del contenido; a los estudiantes, con ausencia de tareas que promuevan la comprensión del contenido, b) favorecimiento de la evaluación final como forma de validar si el estudiante resolvió de manera adecuada las actividades sugeridas, y no con intereses formativos que promovieran el aprendizaje de la función lineal a partir de las motivaciones y posibilidades de los estudiantes; c) los profesores se consideran los únicos agentes evaluadores dentro del proceso, ya que todas sus prácticas evaluativas se realizaron desde la heteroevaluación; y d) la evaluación desarrollada por los profesores asume como única norma válida el alcance de logros desde los desempeños de los estudiantes.

Por otra parte, los tres profesores desarrollaron prácticas de aula mediadas por talleres y actividades centradas en la resolución de ejercicios, de manera que los estudiantes pudieran aprender especialmente procesos algoritmizados de la función lineal, con ausencia de actividades que promovieran su comprensión. Desde esta perspectiva, los instrumentos y prácticas evaluativas se centraron en conocer los desempeños de los estudiantes desde la dimensión cognitiva, para generar los registros institucionales de calificaciones. Los profesores desconocen las formas de aprender de sus estudiantes, así como sus formas de negociar significados, validar los conceptos aprendidos, enfrentar y resolver las dificultades.

c) Caracterización desde los discursos de los profesores: Fue posible evidenciar que no hay coherencia entre los discursos de los profesores y lo que sucede en realidad en el aula. En las entrevistas los profesores reconocen el papel de la evaluación durante todo el proceso formativo, pero la reducen al cierre de la clase con intereses puramente cognitivos.

Desde las cuestiones sugeridas por Zambrano (2014), en los discursos de los profesores se identificó que en la cuestión ¿cuándo evaluar?,

consideran importante evaluar al inicio de la clase para identificar los saberes previos de los estudiantes (evaluación inicial), durante el desarrollo de la clase (evaluación como proceso), para conocer la forma en que aprenden los estudiantes y al final de la clase para identificar las capacidades y logros alcanzados (evaluación final). En cuanto al ¿para qué evaluar?, los profesores expresaron la importancia de evaluar para conocer lo que saben los estudiantes antes de abordar el contenido (evaluación diagnóstica), para identificar la forma en que aprenden los estudiantes y acompañar la construcción de conocimientos matemáticos (evaluación formativa) y para determinar los desempeños alcanzados por los estudiantes (evaluación sumativa).

En lo que respecta a ¿qué dimensiones se evalúan?, los profesores consideran relevante evaluar desde la integralidad, es decir, desde el ser, el saber y el saber hacer; sin embargo, resaltan la importancia de la evaluación asociada al saber, sobre las otras dos. En lo referido a ¿quién evalúa?, los profesores consideran importante reconocer la voz de los estudiantes en la evaluación y, por supuesto, la suya. La coevaluación no está presente en sus relatos. En cuanto a ¿qué referente se evalúa?, tanto en la observación de clase como en las entrevistas se reconoce el alcance de los indicadores de logros concretos y prefijados por la institución como sustento para valorar de forma homogénea a los estudiantes y determinar el grado de dominio de la función lineal.

d) Caracterización desde el análisis de los instrumentos de evaluación: Este se realizó con el interés de identificar lo que evalúan los profesores de la función lineal. El análisis mostró el interés por conocer el dominio de los estudiantes asociados a la representación simbólica de la función lineal, seguida de la representación tabular y gráfica. Hay ausencia de conversiones entre los distintos sistemas de representación. Las actividades para evaluar están desprovistas de ambientes de aprendizaje enriquecidos con información del contexto; son actividades con uso de algoritmos sin la mediación de situaciones problema que impliquen el uso de la función lineal. Desde este referente se identifica el interés de evaluar con fines cognitivos asociados al saber, obviando el saber hacer y el ser. Los instrumentos diseñados permiten al profesor conocer los desempeños de los estudiantes; no se diseñan ni aplican instrumentos para conocer el avance en el aprendizaje desde la voz de los estudiantes; finalmente, solo se evalúa al cierre de la clase.

Resultados asociados a la identificación de buenas prácticas evaluativas desde el análisis didáctico para el aprendizaje de la función lineal

El Análisis Didáctico incorpora conocimientos didácticos de las matemáticas para que los profesores fortalezcan el diseño de currículos locales (preparación de una clase de matemáticas). La siguiente tabla muestra la información que aporta el análisis didáctico para promover buenas prácticas desde la tipología de prácticas sugerida por Zambrano (2014).

Tabla 2
Buenas prácticas evaluativas desde el Análisis Didáctico.

Tipología de prácticas evaluativas	Prácticas evaluativas del profesor desde el análisis didáctico	Elementos conceptuales
Según el momento ¿Cuándo evaluar?	<p>Inicial</p> <p>Antes de cada sesión de clase, para identificar los conocimientos, capacidades y competencias matemáticas que activan los estudiantes al resolver tareas orientadas a este fin. Esto permite al profesor conocer las condiciones de los estudiantes frente a los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar en la clase y tomar decisiones sobre la enseñanza del contenido.</p>	<p>Romero y Gómez (2015), frente a la pregunta ¿Cuándo evaluar desde el análisis didáctico?, señalan que en el contexto de la evaluación tradicional primero se enseña y luego se evalúa. El análisis didáctico se inscribe en el modelo de la evaluación formativa, la cual busca difuminar los límites entre la enseñanza y evaluación: tanto la enseñanza como la evaluación son componentes fundamentales del currículo. Los autores enfatizan en que la evaluación se integra en la enseñanza y se concibe como un permanente proceso reflexivo, por parte tanto del profesor como de los estudiantes, apoyado en evidencias de diverso tipo, así las cosas, en el análisis didáctico se asume la evaluación imbricada en todos los momentos de la enseñanza.</p>
	<p>Proceso</p> <p>Durante el desarrollo de las diferentes sesiones de la clase para lograr, a través de la gestión de diferentes tareas, conocer la forma como los estudiantes activan capacidades, fortalecen las competencias y conocimientos matemáticos, aportando información sobre el avance frente a los objetivos de aprendizaje definidos.</p>	
	<p>Final</p> <p>Al cierre de la clase, para identificar las capacidades que se activaron y las competencias matemáticas que se generaron en los estudiantes con la gestión de las tareas, así como los conocimientos matemáticos que se alcanzaron. Todo ello con el interés de mejorar tanto las prácticas de enseñar matemáticas de los profesores como los procesos de aprendizaje en los estudiantes.</p>	

		<p>Para conocer qué tanto saben los estudiantes frente al contenido, antes de iniciar el desarrollo de la clase. Se realiza a través de la gestión de tareas diagnósticas que le ofrezcan al profesor información sobre la condición inicial de los estudiantes frente a las expectativas de aprendizaje (objetivos de aprendizaje, capacidades y competencias matemáticas) que ha considerado para la clase y tomar decisiones respecto a la enseñanza del contenido (prácticas de enseñanza).</p>	<p>Romero y Gómez (2015), frente a la pregunta ¿Para qué evaluar desde el análisis didáctico?, señalan que en la evaluación tradicional, el propósito es determinar qué estudiantes tienen los conocimientos requeridos y cuáles no, y asignar calificaciones de acuerdo con ello.</p>
<p>Según la finalidad ¿Para qué evaluar?</p>	<p>Diagnóstica</p>	<p>Este tipo de evaluación identifica, durante el desarrollo de la clase, el nivel de alcance de las expectativas de aprendizaje definidas para la sesión y acompaña a los estudiantes en la superación de errores y dificultades (previamente definidas por el profesor) que puedan incurrir en la búsqueda de garantizar el aprendizaje del contenido.</p>	<p>Este tipo de evaluación tiende a convertirse en un mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición. Las instituciones se convierten en filtros sociales que han de clasificar a los sujetos en función de sus capacidades. En la perspectiva de la evaluación formativa, se evalúa para promover un aprendizaje matemático con comprensión en los estudiantes y para mejorar el proceso de enseñanza del profesor. Se pasa de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje.</p>
		<p>La evaluación sumativa está orientada a asignar una calificación al desempeño de los estudiantes, se transforma en una evaluación para describir desde la gestión de tareas matemáticas (pensada por el profesor con este interés) lo que el estudiante fue capaz de hacer a partir de las expectativas de aprendizaje (objetivos de aprendizaje, capacidades y competencias matemáticas) definidos.</p>	<p>El fin último es ayudar a las personas a que crezcan y lleguen a sus máximas posibilidades.</p>
<p>Según la extensión ¿Qué dimensiones evaluar?</p>	<p>Formativa</p>	<p>Global-parcial</p>	<p>Romero y Gómez (2015), frente a la pregunta ¿qué dimensiones evaluar desde el análisis didáctico?, señalan que en la evaluación tradicional se pone el énfasis en evaluar hechos específicos y destrezas aisladas, en forma de algoritmos y resolución de tareas rutinarias, a expensas de la comprensión, las conexiones y la resolución de problemas.</p>

	<p>Se evalúa desde la integralidad del ser humano (estudiante que aprende), lo que la ubica en una dimensión global. Para cada dimensión, cognitiva y afectiva, se definen las capacidades que se espera lograr en los estudiantes con el aprendizaje del contenido matemático específico (función lineal), por lo que se evalúa desde la particularidad de ese contenido reconociendo la integralidad y complejidad de los estudiantes que lo aprenden.</p>	<p>La evaluación formativa incorpora la valoración de procesos de pensamiento, estrategias seguidas para la resolución de problemas, uso de materiales y recursos, habilidades de comunicación oral y escrita, actitudes y comportamientos, entre otros.</p> <p>Por otra parte, la enseñanza del profesor también puede ser objeto de evaluación. En el caso del análisis didáctico, todo el análisis de actuación está encaminado a la evaluación de esa enseñanza, en términos de su planificación e implementación.</p>
	<p>Gómez y su equipo de colaboradores diseñaron una serie de instrumentos de evaluación que hacen partícipes a todos los autores en el proceso de evaluación. Desde esta perspectiva, importa tanto al profesor como al estudiante y a los demás estudiantes conocer el avance en el alcance de las expectativas de aprendizaje definidas para la clase. Los instrumentos diseñados incorporan la evaluación desde las dimensiones cognitiva y afectiva, así:</p>	<p>Romero y Gómez (2015), frente a la pregunta ¿quién evalúa desde el análisis didáctico?, señalan que la evaluación tradicional supone que, en la clase, solo el profesor puede evaluar adecuadamente el progreso de los estudiantes. Sin embargo, las experiencias avalan que la evaluación más efectiva de todas es la que uno realiza de su propio aprendizaje.</p> <p>Una de las capacidades más valiosas que un estudiante puede lograr es la habilidad de mirar atrás y reflexionar sobre lo que ha hecho y sobre lo que todavía le queda por hacer. El hábito de autoevaluarse está relacionado con el desarrollo del potencial de aprendizaje continuo a lo largo de la vida. De ahí que la evaluación formativa incorpore a los estudiantes en el proceso y se responsabilice de que logren esa capacidad. Además, los estudiantes pueden desarrollar la capacidad de evaluar a sus compañeros (evaluación por pares o coevaluación) y al profesor.</p>
<p>Según el origen de sus agentes ¿Quién evalúa?</p>	<p>Autoevaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • El semáforo cognitivo: Evalúa la dimensión cognitiva desde la perspectiva de los estudiantes (nivel de activación de capacidades asociadas al saber). • El matematógrafo: Evalúa la dimensión afectiva desde la perspectiva de los estudiantes (cómo se sintió al resolver las diferentes tareas matemáticas). • El diario del profesor: Evalúa la forma en que los estudiantes van alcanzado las expectativas de aprendizaje definidas por el profesor, desde su propia perspectiva. <p>Coevaluación</p> <p>Heteroevaluación</p>	

Según su
normotipo
¿Desde qué
referente se
evalúa?

Normativo
- criterial

En el modelo del análisis didáctico, las expectativas de aprendizaje que define el profesor desde la planificación de clase se convierten en el referente desde el cual se evalúa; en este sentido, los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar, las capacidades que se esperan activar y las competencias a que se espera contribuir con la gestión de tareas matemáticas, constituyen el referente desde el cual se evalúa.

Romero y Gómez (2015), frente a la pregunta ¿desde qué referente se evalúa desde el análisis didáctico?, señalan que la evaluación tradicional se apoya mayormente en los controles y exámenes para evaluar. Sin embargo, la formulación habitual de estas pruebas suele forzar a los estudiantes a aprender de forma superficial y los profesores se muestran cansados y aburridos cuando realizan las correcciones. La evaluación formativa supone que los estudiantes, desde las primeras etapas de su aprendizaje, necesitan tener una guía de cómo lo están haciendo, de cómo pueden avanzar y de cómo pueden superar los obstáculos que se lo impiden.

Los exámenes son útiles en un sistema mixto de evaluación, pero un examen formal, con calificaciones numéricas, no es suficiente para proporcionar a los estudiantes la guía que necesitan. Se deben incorporar tareas que visibilicen el pensamiento de los estudiantes, formulación de preguntas que promuevan reflexión, fomento de la comunicación en el aula, trabajos escritos y diarios de los estudiantes, realimentación a través de comentarios a lo largo del proceso, registros de observación de la clase, y autoevaluación, entre otros. Los pilares de la evaluación son el criterio y la evidencia. Si hay que realizar juicios, los criterios deben ser explícitos y compartidos y deben mostrar las evidencias correspondientes. Los instrumentos de evaluación diseñados desde el análisis didáctico incorporan sistemáticamente la formulación de criterios de evaluación y la manera de compartírselos con los estudiantes.

Resultados asociados a la propuesta metodológica para promover buenas prácticas de evaluación que aporten al mejoramiento en el aprendizaje de la función lineal

El diseño de la propuesta metodológica acogió los elementos conceptuales y procedimentales del modelo curricular Análisis Didáctico, lo que favoreció el diseño de tareas matemáticas que permitieran movilizar a los estudiantes a la solución de situaciones problema, en las que activen prácticas matemáticas y, desde esas prácticas, activar capacidades y competencias orientadas al alcance de los objetivos de aprendizaje.

Se diseñaron cinco tareas matemáticas, cada una pensada para favorecer prácticas evaluativas asociadas a los diferentes momentos de enseñanza del contenido función lineal. Todas las tareas incorporaron el diseño de instrumentos que promovieron la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, reconociendo todas las voces de los actores en el proceso de formación, especialmente construir conocimiento matemático a partir de las negociaciones con el otro.

Igualmente, cada una de las tareas incorpora actividades para situar la evaluación como un proceso permanente ligado a las prácticas de enseñanza: al inicio, durante y al cierre de la clase. Las tareas promueven la evaluación formativa, en la que no solo importa el saber, sino el saber hacer y el ser. La siguiente tabla consolida información respecto a las tareas diseñadas:

Tabla 3

Tarea matemáticas para promover buenas practicas evaluativas de la función lineal.

Momento de la clase	No. tarea	Nombre de la tarea	Tipo de tarea	Propósito de la tarea	Contenidos
Inicio	1	Aprender comprando	Diagnóstica	Explorar los conocimientos previos que tienen los estudiantes respecto a las características de la función lineal y su relación con otros tipos de funciones (afín y constante).	Uso del plano cartesiano, uso de tablas, lenguaje algebraico, operaciones con números reales, diferencia de la relación de función, solución de ecuaciones de primer grado, notación funcional y hallar el valor numérico de expresiones algebraicas.
	2	Aprendiendo con los autos	De aprendizaje: presentación del contenido matemático función lineal.	Lograr que los estudiantes construyan significados de conceptos básicos de la función	Variable dependiente e independiente, dominio, rango, relación de proporcionalidad, pendiente de una función lineal con su respectivo

			lineal: identifique variable dependiente e independiente, dominio, rango, relación de proporcionalidad, pendiente de una función lineal con su respectivo significado y su incidencia en la gráfica.	significado y su incidencia en la gráfica, así como en su interpretación en términos de la situación dada.	
Desarrollo	3	Arroz con leche	De aprendizaje: Sistemas de representación de la función lineal.	Lograr que los estudiantes exploren y comprendan diversas formas de representar la función lineal en situaciones de cambio y variación.	Formas de representación de la función, algebraica, tabular y gráfica.
	4	COVID-19	De aprendizaje: Construcción de modelos usando la función lineal.	Lograr que los estudiantes construyan modelos usando la función lineal para comprender situaciones cotidianas de cambio y variación.	Modelación de funciones lineales, gráficas de funciones lineales por medio de recursos tecnológicos, la proporcionalidad en situaciones cotidianas, creación y predicción de problemas en situaciones que se comporten como una función lineal.
Cierre	5	Transporte y COVID-19	De evaluación: Conocer aprendizajes logrados.	Identificar los conocimientos y capacidades matemáticas que los estudiantes adquirieron durante las sesiones anteriores.	Representar gráficamente en el plano cartesiano, identificar los elementos de una función, resolver y proponer problemas de la vida diaria.

Para el diseño de las tareas se definieron las expectativas de aprendizaje como referente para sustentar la enseñanza y evaluación del contenido matemático. La siguiente tabla registra las decisiones tomadas al respecto:

Tabla 4
Objetivos de aprendizaje, capacidades y competencias matemáticas asociadas a la función lineal.

Objetivos de aprendizaje	Capacidades				Competencias				
	Asociadas al saber	PR	A	C	M	PR	R	UL	UH
1 Aplicar conocimientos previos asociados a la función lineal en la solución de situaciones simples del contexto real.	C1	Usa el plano cartesiano.					x		
	C2	Completa tablas.					x		
	C3	Utiliza lenguaje algebraico.					x		
	C4	Opera con números reales.	x						
	C5	Diferencia relación de función.	x						
	C6	Soluciona ecuaciones de primer grado.					x		
	C7	Utiliza notación funcional.	x						
	C8	Halla el valor numérico de expresiones algebraicas.					x		
	C9	Usa Excel.						x	
2 Reconocer los diferentes elementos que caracterizan la función lineal e identificar su significado y uso en contextos reales mediados por situaciones de cambio y variación.	C6	Identifica la variable independiente y la variable dependiente en una función lineal.	x						
	C7	Identifica el dominio, el codominio y el rango de una función lineal.	x				x		
	C8	Explica por qué el codominio y el rango de una función lineal es el mismo.		x	x				
	C9	Argumenta la relación entre una función lineal y la proporcionalidad entre dos magnitudes.		x	x				
	C10	Halla el valor de la pendiente en una función lineal.	x				x		
	C11	Explica el significado de una pendiente negativa en una función lineal.		x	x				
	C12	Explica el crecimiento o decrecimiento en una función lineal.		x	x				
	C13	Explica la incidencia en la gráfica de una función lineal cuando se suma o resta una cantidad cualquiera.		x	x				
	C14	Extrapolando valores en la gráfica de una función lineal.	x				x		
3 Utilizar diferentes sistemas de representación de la función lineal para resolver problemas del contexto real mediados por situaciones de medición, cambio y variación.	C1	Identifica una función lineal en su representación tabular.					x		
	C2	Identifica una función lineal en su representación gráfica.					x		
	C3	Identifica una función lineal en su representación algebraica o simbólica.					x		
	C4	Hace conversiones entre diferentes formas de representación de la función lineal.					x	x	
	C5	Hace la gráfica de una función lineal.						x	

		Asociadas al saber							
		PR	A	C	M	PR	R	UL	UH
4	Formular y desarrollar modelos que describan situaciones de cambio del mundo real entre magnitudes físicas, que incorporen el uso de la función lineal para su solución.	C1	x			x		x	
		C2					x		x
		C3				x			
		C4		x	x				
		C5	x					x	
		C6				x	x		
		C7	x					x	
		Capacidades desde el saber ser							
5	Desarrollar habilidades para aprender la función lineal con la participación de los demás compañeros, el profesor y por sí mismo.	C1							
		C2							
		C3							
		C4							
		C5							
		C6							

Las competencias corresponden a las definidas en el proyecto PISA: Pensar y razonar (PR), Argumentar (A), Comunicar (C), Modelar (M), Plantear y resolver problemas (PR), Representar (R), Utilizar el lenguaje simbólico, formal y técnico y las operaciones (UL), Usar herramientas y recursos (UH).

Para este documento se presenta el diseño de la tarea matemática cuatro, la cual acoge el objetivo de aprendizaje 4 registrado en la tabla anterior:

Actividades para evaluar al inicio de la clase: conocimientos previos.

Descripción de la tarea:

El COVID-19 ha provocado la muerte de personas en todo el mundo; para prevenir su contagio existen los elementos de protección personal, como el tapabocas, guantes y gel antibacterial. Teniendo en cuenta que varios padres de familia del salón han tenido que suspender sus actividades laborales por el confinamiento decretado por el gobierno nacional, uno de los padres consideró vender tapabocas como posibilidad de ingresos para su casa. A continuación, se registran los tipos, costos de los tapabocas y quiénes los compran:

No.	Tipo de tapabocas	Valor por unidad	Usuarios
T1	Tapabocas desechable con filtro	\$ 996	Ciudadanos en general
T2	Tapabocas tres capas, lavable	\$2000	Personal de servicio doméstico
T3	Tapabocas filtro N95 micropartículas	\$5000	Operarios y jardineros
T4	Tapabocas N95 antivirus con filtro	\$7900	Taxistas

El papá de Santiago logró identificar el siguiente comportamiento de la venta de tapabocas durante cada una de las cuatro semanas de los meses de abril y mayo en su negocio, teniendo en cuenta el tipo de clientes que los compran:

- La primera semana inició con un comportamiento en ventas en cada tipo de tapabocas como se registra en la siguiente tabla:

Comportamiento ventas S1, mes de abril según tipo de tapabocas

Tipo de tapabocas	Cantidad de ventas
T1	200
T2	28
T3	50
T4	80

- Cada semana la venta de los tapabocas T1 aumentó en un 15%, lo tipo T2 en u 2%, los tipos T3 en un 5% y los tipos T4 en un 10%.

Con la información registrada realiza las siguientes actividades:

A1: Registra en tablas la información que se deriva de la venta de cada uno de los tipos de tapabocas durante las diferentes semanas de los meses de análisis. Registra las conclusiones que obtienes.

A2: Ubica la información que obtienes de las tablas asociadas al comportamiento de ventas de los diferentes tipos de tapabocas en diferentes planos cartesianos. Registra las conclusiones que obtienes.

A3: Teniendo en cuenta que ya conoces los diferentes significados de la pendiente de la recta, describe para este caso qué sentido le asignas en la venta de tapabocas.

A4: Con la información identificada, construye la ecuación lineal que muestra el comportamiento de las ventas en los meses de abril y mayo de cada tipo de tapabocas.

Con las actuaciones de los estudiantes para encontrar las soluciones a las diferentes preguntas planteadas en el contexto de la tarea, se espera que los estudiantes identifiquen cómo, a través de unos datos contextualizados, se pueden formular y desarrollar modelos que describan situaciones involucrando la función lineal.

Actividades para evaluar el desarrollo de la clase

De acuerdo con el problema anterior y con la tabla que se presenta, registra la información correspondiente y responde las diferentes cuestiones.

Tipo de tapabocas	Semanas	Cant. Ventas	Tipo de tapabocas	Semanas	Cant. Ventas	Tipo de tapabocas	Semanas	Cant. Ventas	Tipo de tapabocas	Semanas	Cant. Ventas
T1 Mes abril	S1		T2 Mes abril	S1		T3 Mes abril	S1		T3 Mes abril	S1	
	S2			S2			S2			S2	
	S3			S3			S3			S3	
	S4			S4			S4			S4	
T1 Mes mayo	S1		T2 Mes mayo	S1		T3 Mes mayo	S1		T3 Mes mayo	S1	
	S2			S2			S2			S2	
	S3			S3			S3			S3	
	S4			S4			S4			S4	

- A1:** ¿Cómo es el comportamiento de las ventas en cada tipo de tapabocas?
- A2:** ¿Qué diferencias estableces en la cantidad de ventas de cada tipo de tapabocas?
- A3:** ¿A qué le atribuyes las diferencias?
- A4:** ¿Qué analizas del tipo de tapabocas y los roles de las personas que los compran?
- A5:** ¿Qué tipo de tapabocas usas y por qué?
- A6:** ¿Consideras importante usar el tapabocas y por qué? ¿En dónde debes usarlo?
- A7:** Ubica la información que obtienes de la tabla en un solo plano cartesiano y registra conclusiones.

Con las actuaciones de los estudiantes para encontrar soluciones a las diferentes preguntas planteadas en el contexto de la tarea, se espera que identifiquen cómo, a través de unos datos contextualizados, se pueden graficar ecuaciones en el plano cartesiano, y formular y desarrollar modelos que describan situaciones involucrando la función lineal.

Actividades para evaluar el cierre de la clase:

Teniendo en cuenta la información suministrada respecto a las dinámicas de ventas de los diferentes tapabocas:

A1: Diseña para el papá de Santiago un análisis financiero que le permita conocer cuál ha sido la cantidad de dinero que ha ganado teniendo en cuenta:

El valor de compra de los tapabocas, así: T1: \$650, T2: \$1240, T3: \$3150, T4: \$6480; igualmente, que a cada tapabocas le debe adicionar \$100, de gastos operativos (mensajería, gastos de envíos, etc.).

Con la información suministrada, usando la representación que consideres, muestra los gastos generados al papá de Santiago en la compra de los diferentes tapabocas (no olvides considerar los gastos operativos).

A2: Realiza el análisis de cada gasto generado.

A3: Construye la ecuación lineal que muestre las dinámicas de gastos.

A4: Realiza un análisis entre las ventas y los gastos; para ello utiliza gráficas y tablas, que le permitan conocer al papá de Santiago las ganancias por cada tipo de tapabocas y las ganancias totales.

Con las actuaciones de los estudiantes para encontrar las soluciones a las diferentes preguntas planteadas en el contexto de la tarea, se espera que identifiquen cómo formular y desarrollar modelos que describan situaciones involucrando la función lineal.

Conclusiones

La investigación permitió reconocer el papel de la evaluación en los procesos de enseñanza del contenido matemático en cada uno de los momentos de la clase; igualmente permitió identificar desde el Análisis Didáctico información útil para favorecer buenas prácticas evaluativas en el aula de matemáticas, prácticas que aprovechan la riqueza del contenido, del contexto y de los estudiantes que aprenden. En la misma perspectiva se contribuyó en mostrar las aportaciones de la evaluación formativa en el favorecimiento de la comprensión del contenido, al conocer no solo lo que aprenden los estudiantes en términos del saber sino, especialmente, cómo se sienten mientras aprenden, desde el ser y saber hacer. Otro elemento a destacar es el alto componente participativo en la evaluación, no solo del profesor, quien tradicionalmente es quien evalúa, sino especialmente de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Bordas, M., y Cabrera, F. (2001). Estrategias de Evaluación de Aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, (1) 1, 25-48.
- Cañadas, M., Gómez, P., y Pinzón, A. (2015). *Análisis de contenido*. Obtenido de <http://funes.uniandes.edu.co/11904/1/Canadas2018Analisis.pdf>
- Carr, D. (2005). *El Sentido de la Educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. (1ed) Barcelona: Editorial Graró.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. (1ed). Madrid: Uned - Pearson.
- Chevellard, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (1ed). Buenos Aires: AIQUE.
- De Pablos, J., Colás, P., y González, T. (2010). Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas au. *Revista de Educación*. (1)1. 23-51.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que todos necesitamos*. (1ed). Barcelona: Paidós.
- Escudero, J., Ginzález, M., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas.1(1) *Revista Iberoamericana de Educación*, 41-64.
- Flores, Á., y Gómez, A. (agosto de 2009). Aprender Matemática, haciendo Matemática: la evaluación en el aula. *Educación Matemática*, 29(2), 117-142.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (1ed). México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, P. (2015). *Análisis didáctico de la práctica de la formación de profesores de matemáticas*. Tesis Doctoral Bogota. Obtenido de <http://funes.uniandes.edu.co/11903/1/Gomez2018Analisis.pdf>
- González, F. A. (2001). *Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea*. Obtenido de: IberPsicologi: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi6-1/gonzalez/gonzalez.htm>
- González, M. J., y Gómez, P. (2014). *Análisis didáctico en la práctica de la formación permanente de profesores de matemáticas de secundaria. Módulo 3. Análisis Cognitivo*. (1ed) Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE). Universidad de los Andes.
- Hurtado, E., Ochoa, M., y Triviño, A. (2017). *Diseño, gestión y evaluación de un programa de formación de profesores de matemáticas y física: hacia la consolidación de una comunidad de práctica*. (1ed). Colombia: Universidad de la Amazonía.
- Kemmis, S., y Carr, W. (1986). *Teoría crítica de la enserianza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. (1ed). Universidad de Barcelona.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* 1(1) (11-34).

- MEN. Ministerio de Educación Nacional. (1997). Estándares Curriculares en matemáticas. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf2.pdf
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares para el área de matemáticas. Bogotá. <http://roychacon/lineamientos/agradecimientos.asp> (mineducacion.gov.co)
- MEN. (2016). Derechos Basicos del aprendizaje. Bogotá. aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Matemáticas.pdf
- Moreno, I., y Ortiz, J. (2008). Docentes de Educación Básica y sus concepciones acerca de la evaluación en matemática. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 141-154.
- Popham, W.J. (1990). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. (1ed). Anaya. Madrid.
- Rico, L. (1997). *Consideraciones sobre el currículo de matemáticas para educación secundaria*. Granada, España: Universidad de Granada. Departamento Didáctica de la Matemática. Obtenido de <http://funes.uniandes.edu.co/521/2/RicoL97-2528.PDF>
- Romero, I., y Gómez, P. (2015). *Apuntes sobre análisis de actuación. Módulo 5 de MAD 3*. Bogotá: Universidad de los Andes. Obtenido de <http://funes.uniandes.edu.co/6886/>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. (1ed). Madrid: Morata.
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessmentment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 1(1). 758-765.
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile*. Tesis doctoral Bellaterra, Chile: Universidad Autónoma de Barcelona. Biblioteca digital. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284147/azd1de1.pdf?sequence=1>

PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL CENTRO DOCENTE SAN JOSÉ DEL MUNICIPIO DE AIPE, HUILA

PROPOSAL FOR PEDAGOGICAL INNOVATION AT THE
SAN JOSÉ TEACHING CENTER IN THE MUNICIPALITY
OF AIPE, HUILA

Ana Elizabeth Lozada Pinto*
Lorena Marcela Castro Aldana**
Tania Lorena Medina Rojas***

Recibido: Abril 27, 2021

Aceptado: Noviembre 5, 2021

* Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga de Ibagué.
anita.alarcon17@hotmail.es
0000-0002-6119-3112

** Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Universidad Antonio Nariño.
lomaca0809@hotmail.com
0000-0002-0611-0310

*** Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Institución educativa Chapinero de Neiva.
aniat_1990@hotmail.com
0000-0003-2653-6922

Cómo citar este artículo:
Lozada, P. A. E., Castro, A. L. M. & Medina, R. T. L. (2021). Propuesta de innovación pedagógica en el Centro Docente San José del municipio de Aipe, Huila. *Revista PACA 11*, pp. 139-156.

Resumen: El artículo de investigación muestra la experiencia que se originó en la década de los años ochenta en el Centro Docente San José en el municipio de Aipe (Huila), producto de un colectivo de maestros inspirados y motivados por el auge del movimiento pedagógico como respuesta a las reformas educativas del gobierno, que pretendían convertir al maestro en un simple administrador del currículo y reproductor de contenidos. De esta manera se empezó a generar una propuesta alternativa de innovación educativa, inspirada en la pedagogía crítica y la educación popular, abriendo caminos a través de proyectos investigativos, teniendo en cuenta su entorno social y cultural. El objetivo es sistematizar a través de las voces de la comunidad educativa la experiencia. A través de los enfoques cualitativo y crítico-social se busca reconstruir, interpretar y generar nuevas categorías que emergen y que son vitales para potenciar una innovación educativa. Los principales hallazgos de la experiencia superaban la simple reproducción de contenidos que ya vienen definidos y empezaba con el protagonismo de los niños a investigar temas que el contexto demandaba en los entornos de sus barrios, la comunidad, el río, las huertas y situaciones que a cualquier momento podían despertar el interés de los estudiantes con un acompañamiento permanente y reflexivo de los docentes y las familias.

Palabras clave: propuesta alternativa, sistematización de experiencia, entorno, familias, comunidad.

Abstract: The research article shows the experience that originated in the eighties at the San José Teaching Center in the municipality of Aipe (Huila), the product of a group of teachers inspired and motivated by the rise of the pedagogical movement in response to the government's educational reforms, which sought to turn the teacher into a simple administrator of the curriculum and content player. In this way, an alternative proposal for educational innovation began to be generated, inspired by critical pedagogy and popular education, opening paths through research projects, taking into account its social and cultural environment. The objective is to systematize the experience through the voices of the educational community. Through the qualitative and critical-social approaches, it seeks to reconstruct, interpret and generate new categories that emerge and that are vital to promote educational innovation. The main findings of the experience went beyond the simple reproduction of content that is already defined and began with the protagonism of the children to investigate topics that the context demanded in the environments of their neighborhoods, the community, the river, the orchards and situations that any moment they could awaken the interest of the students with a permanent and reflective accompaniment of the teachers and the families.

140

Keywords: alternative proposal, systematization of experience, environment, families, community.

Introducción

En la década del ochenta surge en Colombia el movimiento pedagógico liderado por docentes de la educación básica y superior, como crítica al modelo tecnocrático que pretendía convertir al maestro en un simple administrador del currículo. Fue así como se despertó un interés colectivo de docentes de todas las regiones de Colombia por retomar la pedagogía como escenario para transformar esa antigua escuela bancaria que estaba cayendo en la reproducción de contenidos. Todas estas apuestas y búsquedas del magisterio por transformar las relaciones en el aula estaban inspiradas en la pedagogía crítica y la educación popular, que buscaban definir un proyecto de sociedad más democrático y solidario alrededor de una escuela alternativa.

En ese proceso, un colectivo de cinco maestros constituyó una escuela alternativa en el municipio de Aipe (Huila), proponiendo una

educación participativa y popular, con la colaboración de la Asociación de Institutores Huilenses (ADIH), sindicato de maestros filial de Fecode, y el acompañamiento pedagógico del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), que se convirtieron en un soporte para animar este sueño colectivo.

El proyecto, desarrollado, generó un vínculo importante con las familias y algunos sectores de la comunidad tanto urbana como rural, que promovió en los niños la investigación de la realidad y el contexto local para convertirlo en contenidos de aprendizajes. En el Huila, durante los años ochenta fueron muy visibles dos experiencias de innovación educativa que tuvieron resonancia a nivel nacional: de una parte, la experiencia de la Escuela Popular Claretiana, llamada Filo de Hambre, quien tiene cuarenta años de existencia, mantiene su dinámica y trabajo articulado con las familias y la comunidad; de otra parte, la experiencia de la Escuela San José en el municipio de Aipe. Aunque no logró sostenerse en el tiempo, mantiene viva la historia del movimiento pedagógico colombiano, la cual se debe recuperar para analizar su inspiración pedagógica, los aprendizajes y todo su potencial, a fin de ser compartidos en estos tiempos en que se ha venido despojando al maestro de su saber pedagógico, tiempos que algunos teóricos como Luis Bonilla y Marco Raúl Mejía han denominado un apagón pedagógico global, en la que promueven la conciencia de la necesidad de una nueva escuela alejada de la reproducción de contenidos y poco pertinente.

Bajo esta premisa, la investigación se despliega con el interés y la motivación de recuperar la apuesta pedagógica desde las voces de maestros, familia y comunidad, protagonistas del proceso del enfoque innovador, crítico y transformador, con un trabajo que permitió la reconstrucción de sueños y objetivos, así como la producción de conocimientos que aportó al quehacer del maestro, la escuela, la comunidad y el territorio, en relación con la necesidad de cambio en la educación tradicional.

La reconstrucción de esta práctica se enriqueció a través de testimonios, revisión bibliográfica y videos, con el fin de generar información vital para el proceso de recolección y análisis bajo la metodología cualitativa. Entre los resultados obtenidos se encuentran aspectos como **el contexto, las influencias y las motivaciones de los protagonistas; los referentes teóricos, pedagógicos y metodológicos que inspiraron la experiencia, y la emergencia de lo comunitario, el territorio y lo pedagógico.**

La Escuela San José tiene todos los méritos en esas innovaciones educativas que promovió el movimiento pedagógico en su tiempo bajo la corriente de una Escuela Nueva. A partir de lo anterior, el presente texto busca sistematizar la experiencia a través de las voces de la comunidad educativa, debido a que las pedagogías que surgen en la educación son difíciles de encontrar y de poner en práctica, sobre todo porque le aportan al cambio. Ello trasciende una serie de corrientes lo cual contribuye a obtener vivencias significativas y a abrir la posibilidad de que los educadores asuman el movimiento de cambio de paradigma de la educación, con el propósito de que los maestros, las familias y la comunidad actúen como verdaderos agentes de renovación educativa.

En ese sentido, se reconoce el trabajo desarrollado en la Escuela San José, mostrando sus aciertos y dificultades, a través de una recontextualización del marco de la educación popular, un modelo de escuela alternativa para esta problemática global desde todas las áreas y niveles educativos. De otra manera, la investigación como estrategia pedagógica es una de las opciones significativas para que el sujeto sea consciente de su realidad social y de un diálogo de saberes que conlleve a superar la fragmentación muy presente en la educación tradicional. En estos tiempos, al revisar el programa Ondas de Colciencias, se encuentra diversidad de estrategias encaminadas a la investigación, que de igual manera proponía la experiencia San José con los niños, acercándose a estos programas institucionales, donde los contextos provocan las preguntas con una participación muy activa del estudiante.

Referentes teóricos

Teniendo en cuenta el interés por investigar la experiencia de innovación pedagógica realizada en el Centro Docente San José en el municipio de Aipe, durante casi una década de trabajo se pretende analizar diferentes fundamentos teóricos que subyacen en conceptos fundamentales como la recopilación de la experiencia de educación como innovación en la vida.

Seguido a lo anterior, se reconstruye la experiencia, la cual está en la búsqueda de alternativas de escuelas que pretendían convertir al estudiante en un sujeto protagónico de la construcción de los saberes, de estrechar el vínculo con las familias y las comunidades y de construir un currículo que dialogara con el contexto. La experiencia se desarrolló durante

casi una década en el municipio de Aipe. En relación con lo anterior, según Freire, la educación popular genera un movimiento de ideas, símbolos y representaciones mentales que acompañan y constituyen la protesta, la movilización o la construcción de sentidos alternos a los dominantes. En los movimientos sociales adquieren materialidad los entretejidos que conforman la educación popular en Colombia, los cuales recogen un conjunto de saberes sobre diversos ámbitos o áreas de la educación popular que se han generado y que pasan por lo político, lo pedagógico, las apuestas investigativas, formativas y de sistematización, desde las prácticas educativas y espacios de diferenciación étnica y de género.

Por el contrario, para Célestin Freinet es importante desarrollar una educación auténticamente popular basada en el trabajo. Esta es la actividad central de la que se desprenden todas las adquisiciones del niño. Integrar la escuela a la sociedad y al trabajo le devuelve a la vida y al ambiente. La educación tiene sentido en la colectividad; este es su fin y su medio; por ello, la relación educativa básica no se da entre el maestro y el alumno, sino entre este último y la colectividad (Jiménez, 1985).

De ahí que sea necesario partir del reconocimiento de la importancia, pertinencia y vigencia de la concepción de Freire sobre educación popular como práctica educacional y como una teoría pedagógica para los tiempos presentes, válida en el contexto latinoamericano y extendida incluso al resto del mundo.

Así mismo, este autor proporciona conocimientos que permiten pasar de una agrupación a un trabajo en equipo (cooperativo). Es por ello que los alumnos, educadores y niños producen trabajo significativo y cooperativo. El punto de partida es la realidad global y totalizante; de ahí esta pedagogía conlleva el análisis crítico de la realidad, la búsqueda de las múltiples relaciones e implicaciones, la exigencia de la investigación y el respeto al derecho que tiene toda persona a experimentar, a emitir hipótesis, a cometer errores, a cuestionar el pasado, a interrogar sobre su ambiente y sobre los mecanismos socioeconómicos. En otras palabras, el derecho al tanteo experimental es un proceso integrado a la formación de la personalidad del niño.

En la pedagogía de Célestin Freinet, el ser humano nace ya con capacidades específicas desarrolladas para desenvolverse en un medio.

Se ha deducido que la diferencia entre un niño y un adulto son los grados de aprendizaje, errores y experiencias obtenidos a lo largo de su vida, con lo cual se ha dejado de lado la idea de que el niño es un ser imperfecto, indefenso, que no es capaz de aprender por sí solo y debe cambiar según el pensamiento de la sociedad. Esto demuestra que el ser humano en general, sin importar su edad, comete errores y ello no significa que sea ignorante, sino que aprenderá de aquellos. Trayendo a colación a Jiménez (1985), “el niño es como un árbol que no ha terminado todavía su crecimiento, pero se nutre, crece y se defiende exactamente como el árbol adulto” (p. 44).

De acuerdo con Freinet, la experiencia de Aipe se articula en “tanteo experimental”, considerando que los aprendizajes se efectúan a partir de las propias experiencias, de la manipulación de la realidad, de la expresión de sus vivencias, de la organización de un contexto próximo, de un ambiente en el que los alumnos puedan formular y expresar sus experiencias (Infante, 2014, p. 6).

Además de todo lo anterior, la pedagogía de Freinet busca fomentar en el niño la autoevaluación, brindándole la oportunidad de aprender de sus errores y encontrarles solución. Para ello se usan ficheros autocorrectores, una especie de plantillas que indica las tareas por realizar, donde los alumnos anotan los niveles alcanzados y las dificultades.

De esta manera, la pedagogía del académico brasileño Freire se convierte en una pedagogía crítica, liberadora y problematizadora del ámbito educativo y social, y ofrece una propuesta revolucionaria, en tanto el sujeto educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia (Brito, 2014).

Las dimensiones de la propuesta participativa en el proceso educativo educador/educando constituyen un espacio común en el proceso de aprendizaje social: la responsabilidad, la percepción, la comprensión y el conocimiento de la realidad se convierten en un hecho compartido. No obstante, el hecho de ser un proceso gradual de aprendizaje mutuo demanda necesariamente la transformación y el cambio, donde los educandos constituyen actores esenciales (Brito, 2014).

“Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los ‘condenados de la Tierra’, de los oprimidos, de los desarraigados del mundo y de que ellos realmente se solidaricen” (Freire, 1994, p. 2).

Por lo tanto, la teoría de Paulo Freire inspiró a añadir insumos de Célestin Freinet, que aportaron con las técnicas para edificar la propuesta y llevar a cabo los objetivos de la educación popular en el Centro Docente San José. Aún no se contaba con la infraestructura adecuada, apenas en construcción; había sido abandonada por el gobierno nacional. Sin embargo, esta necesidad fue el motor que permitió ver el horizonte de una escuela inclusiva, donde el espacio no fuera obstáculo sino que, por el contrario, se convirtió en la oportunidad de muchos aprendizajes.

La teoría de Paulo Freire se basa en el diálogo propuesto, no se limita ni se reduce a un espacio de cuatro paredes, abarca el conjunto de la comunidad de aprendizaje, incluyendo padres, madres y otros agentes, quienes inciden significativamente y, por ende, se debe planear en conjunto (García & Mallart, 1998). El autor hace énfasis en la democracia como un proceso de participación en el que todos los agentes se consideran iguales; pero, en la práctica la educación anula este desarrollo creando niños, niñas y jóvenes débiles. En ese sentido, la apuesta de Aipe permitía generar procesos de autonomía, interés y participación activa, formando seres conscientes de la realidad, creativos, reflexivos e investigadores en su contexto.

Desde la propuesta pedagógica freireina, los nuevos procesos formativos deben generar un “hombre nuevo”, consciente de su realidad y comprometido con su transformación, resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipadoras y la reinención como aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios (Ortega, 2014).

Según Jean Piaget, el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento; inicia con un cambio externo, creando un conflicto o desequilibrio en la persona, el cual modifica la estructura existente, elaborando nuevas ideas o esquemas, a medida que el humano progresa.

Cada estadio, según la teoría de Piaget, sufre límites de edad en el que pueden variar en los distintos grupos poblacionales, de acuerdo con el contexto en el cual se desarrolle su formación, la cultura, etc. Las adquisiciones cognitivas en cada estadio no son productos intelectuales aislados, sino que guardan una estrecha relación (Saldarriaga, Bravo & Loor-Rivadeneira, 2016).

Se realizó un acercamiento al pensamiento de Jean Piaget, el cual contribuyó a evidenciar el desarrollo cognitivo de los niños y niñas; a su vez buscó fomentar el máximo de sus posibilidades de pensamiento. Para ello se hizo indispensable contar con la manera concreta como el niño desarrollaba sus tareas, para determinar en qué estadio se encontraba, a partir de sus condiciones concretas y no de las planteada en el currículum o el grado escolar en el que se encontraba (Mejía, 1987, p. 40). Para el caso de la experiencia en Aipe, se inició con un diagnóstico para reconocer las habilidades y capacidades de los estudiantes, con el propósito de asignar tareas que demostraran el aprendizaje y la interiorización como un hecho concreto.

Para este autor, el pensamiento no es solo la actividad lingüística para la adquisición de saberes; también resalta el desarrollo de imágenes, acciones, juegos, dibujos y todo lo concierne a una comprensión real; por ende, en esta experiencia se identificaron seis elementos esenciales para el aprendizaje en relación con lo que se quiso reconocer en el niño.

Por estas razones, la experiencia del Centro Docente San José de Aipe tomó elementos de la teoría piagetiana, en la búsqueda de una educación que desarrollara en los niños y las niñas el máximo de sus posibilidades de pensamiento, teniendo en cuenta los estadios del desarrollo generados en la construcción psicológica del aprendizaje del infante.

Por otra parte, encontramos la psicología de Vygotsky, quien pondera y reconoce la actividad del sujeto, quien no se limita a responder a los estímulos, sino que usa su actividad para transformarlos. Para llegar a la modificación de los estímulos, el sujeto usa instrumentos mediadores. La cultura proporciona las herramientas necesarias para poder modificar el entorno; por ende, para Vygotsky el contexto social influye en el aprendizaje, las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos.

Para Vygotsky, el pensamiento del niño se va estructurando de forma gradual, y la maduración influye en que el niño pueda hacer ciertas cosas o no, por lo que considera que hay requisitos de maduración para determinar ciertos logros cognitivos, pero esta maduración no necesariamente determina el desarrollo. No solo el desarrollo puede afectar el aprendizaje, sino que el aprendizaje también puede afectar el desarrollo; todo depende de las relaciones entre el niño y su entorno. Por ello, debe considerarse el nivel de avance del niño, pero también presentarle información que siga propiciándole el avance en su desarrollo (Brodova & Lions, como se citó en Martínez, 2008).

Vygotsky y los aportes socioculturales alimentaron las construcciones de esta experiencia sobre las estructuras mentales en cuanto a las mediaciones simbólicas, las cuales “se desarrollan con la interacción del sujeto tiene con su entorno inmediato. Toda función va a aparecer en dos planos: en lo social (interpsíquico) y en lo psicológico (intrapsíquico)” (Vygotsky, 1978). De este autor se toman los conceptos de contexto y cultura, para generar propuestas de transformación de los entornos, los sujetos y las prácticas cotidianas, a partir de metodologías participativas y del análisis de la sociedad.

Vygotsky considera cinco conceptos fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas del pensamiento y la mediación. Las influencias en las relaciones sociales y las actividades orientadas al aprendizaje de los niños incorporan a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales, como se evidencia en la metodología aplicada en la experiencia.

Con esta revisión se concluye una contextualización mediante la pedagogía de diferentes teóricos como Célestin Freinet, Jean Piaget, Paulo Freire, Vygotsky, nutriéndola teóricamente con los marcos de la educación popular, la pedagogía crítica, el desarrollo intelectual, el tanteo experimental, el trabajo cooperativo, el proceso formativo, el diálogo propuesto, el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, los aportes socioculturales (contexto), etc.; cuyo mayor exponente es Paulo Freire. El trabajo se adaptó a través de las estrategias e instrumentos, teniendo en cuenta los recursos que les brindaba su medio en ese momento.

En este proyecto se evidenció que, gracias al trabajo de estos docentes y diferentes teóricos ya nombrados, se observó un cambio visible en el

distintivo de los niños (más creativos, críticos, seguros, responsables, analíticos, espontáneos, con capacidad para relacionarse y organizarse grupalmente, innovadores, investigadores, etc.).

Metodología

Este proyecto de investigación pretende sistematizar a través de las voces de la comunidad educativa la experiencia inspirada en los principios de la pedagogía crítica y la educación popular, la cual tuvo un cierto reconocimiento a nivel regional y nacional; por tal razón, consintió el registro de las narraciones mediante un proceso cualitativo en que permitió entender sentimientos, emociones y evocación de recuerdos significativos del protagonismo que se dio en ese contexto.

La investigación se realizó de manera transversal, retrospectiva y de sistematización, la cual ofreció resultados descriptivos de un momento determinado. Además, la sistematización permitió rescatar elementos importantes dentro del proceso, comprender la dinámica y la función en las que se desarrolló en el contexto.

Por lo anterior fue clave la recolección y revisión de varios insumos como la revista *Educación y Cultura*, número 10, de Fecode, el artículo *Aipe: Buscando caminos alternativos en educación* (Perdomo, Morales, Celis, Gómez & Guerrero, 1986); el libro *Los maestros construimos futuro: experiencias pedagógicas en Educación Formal* (Cinep, Cepecs & IPC, 1990); el análisis y contextualización del video *Con la raaa... de árbol* (Bermúdez, 1988), entre otros videos relacionados con la experiencia de Aipe; y las *Cartas Pedagógicas* (Mejía, 1987), los cuales sirvieron para plasmar y analizar la información encontrada de manera ordenada y sin dejar por fuera elementos importantes.

Además, se realizaron entrevistas, las cuales fueron grabadas y sistematizadas para lograr un panorama general de percepciones sobre la experiencia del Centro Docente San José. Estos aportes contribuyeron a la memoria de la experiencia y a la reflexión de la práctica. Los datos recogidos fueron muy relevantes para la investigación, pues gracias a ellos se logró reconstruir una vasta información de la experiencia, la cual no había sido documentada; por ello, se contó con la participación de algunos profesores y con un grupo de exalumnos del Centro Docente San José; también se tuvieron en cuenta varias personas de la comunidad educativa.

Dicho proceso se desarrolló en tres fases, las cuales facilitaron su sistematización y documentación:

Primera fase: Reconstrucción de la experiencia. El objetivo primordial fue ordenar las reflexiones y sentidos de los actores a la experiencia, con el fin de obtener los momentos más significativos de la práctica, determinando el contexto, la caracterización y el sentido que encuentran los actores, para comprender e interpretar el proceso de iniciación de la experiencia, a través de los artículos escritos por los pioneros de la experiencia, y así mismo conseguir un acercamiento con los participantes en este proyecto.

Segunda fase: Reflexión de la experiencia. En esta fase se interpreta la comprensión de la experiencia, los aprendizajes y las emergencias de nuevos referentes, que pueden ser muy potentes para pensar en propuestas de escuelas alternativas.

Tercera fase: Resignificación y potenciación de la experiencia. En esta fase se determinan las fortalezas y los obstáculos del desarrollo de la experiencia, así como las nuevas categorías que emergen de la experiencia y contribuyen a su resignificación y potenciación como referente para estos nuevos tiempos de recuperación de los saberes pedagógicos de los maestros.

Resultados

A inicios de los años ochenta, con la inspiración que provocaba el movimiento pedagógico que empezaba a tomar más forma y con el propósito de articular una escuela a los procesos organizativos y a los movimientos sociales, un colectivo de docentes se traslada al municipio de Aipe para hacer posible el sueño de una escuela nueva y alternativa, un proyecto desafiante el cual implicaba pensar no en la continuación de reproducción de contenidos, sino en construirlos junto con los estudiantes de acuerdo con las condiciones del contexto y las características del medio social.

Una iniciativa atrevida que proponía distanciarse de la práctica instrumental de transmitir información. Este proceso, liderado por el docente Luis Felipe Celis Tovar, la profesora Gala Georgina Guerrero

Valencia y Marco Raúl Mejía Jiménez, del Cinep, fue una experiencia que duró aproximadamente diez años hasta que gradualmente se fue disolviendo por el fallecimiento, traslado y jubilación de los profesores. Sin embargo, algunos docentes mantuvieron su práctica de manera individual.

Actualmente, los docentes Luis Felipe Celis Tovar, la profesora Gala Georgina Guerrero Valencia y el Asesor de Cinep de esa época, Marco Raúl Mejía Jiménez, participantes en esta propuesta alternativa, ven con satisfacción cómo la experiencia ha cruzado fronteras y ha tenido un reconocimiento importante en el sector educativo, gracias a su manera de trabajar la indagación con los niños y las niñas y a las iniciativas de investigación. Por ejemplo, el video *Con la raaa... de árbol* se presentó en varios encuentros académicos nacionales e internacionales de Latinoamérica como simposios, conferencias, diálogos, tertulias, cafés pedagógicos, debates, entre otros, a fin de compartir los saberes adquiridos.

También, cuando se revisa el proceso metodológico del programa Ondas, son muchas las similitudes que se encuentran con la experiencia de San José en todo el proceso de investigación promovido con niños y jóvenes. La necesidad de la pregunta, la formulación del problema, la planeación para buscar la información, la realización de análisis y la socialización de los resultados con las familias apoyándose en el arte se evidencian, por ejemplo, en el video *Con la raaa...de árbol*, que proporcionó la ruta de investigación como estrategia pedagógica.

Por consiguiente, estos profesores mencionan que la experiencia fue un ejercicio de trabajo maravilloso e inolvidable en sus vidas; cada uno descubrió habilidades y conceptos de formación pedagógica que desconocían debido al sistema tradicionalista. Estos docentes están seguros de haber dejado una huella significativa en sus exalumnos, familias y comunidad en general

“Esto es lo bello que queda, el vínculo y el cariño que le brindan a uno los que pasaron por este proceso y guardan recuerdos de las salidas, de las visitas. Muchos de ellos son profesionales, emprendedores, con muchas capacidades y que siempre guardan afecto donde uno se los encuentre” (Luis Felipe Celis Tovar, Docente).

“Esto fue un ejercicio muy bonito y Gala fue una mujer maravillosa, los que vivieron la experiencia con ella, su paciencia, su aprendizaje, las enojadas; pero todo tratando de construir el proyecto. Además, el equipo era un grupo maravillosísimo, amoroso, fue un tiempo maravilloso con todos” (Marco Raúl Mejía, Asesor).

“Siempre mantuve el entusiasmo hasta el día que decidí retirarme, luego de haber adquirido la pensión. Lo triste es cuando queda uno como solo. La fuerza de estas experiencias es cuando se trabaja en colectivo, con compañeros y compañeras que son comprometidos. Y eso es lo que debe pasar si queremos cambiar la educación, que se comparta en el grupo, se reflexione, se miren los aprendizajes, las dificultades, ese diálogo es fundamental. Pero si cada maestro está por su lado haciendo cosas sin la reflexión colectiva no vamos a avanzar. Y eso es lo que me preocupa” (Gala Guerrero, Docente).

Durante el proceso de análisis e interpretación de la información obtenida, mediante la aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección de la información; entrevistas a profundidad y revisión de la literatura pertinente (videos, documentos), en un sentido más amplio, se pretende mostrar los hallazgos de esta investigación que, en su primer momento, demostró cómo el contexto, las influencias y las motivaciones de los protagonistas fueron vitales para el surgimiento de esta experiencia pedagógica, puesto que la crisis una vez más reflejó las fracturas de los ámbitos políticos, sociales, económicos y educativos y, más aún, en este último, el Estado busca homogenizar los aprendizajes, desconociendo la historia, los lugares e intereses de los individuos.

La influencia del contexto a nivel nacional y su crisis social, generó el congreso de Fecode, el cual se realizó a finales de los años setenta en Neiva, donde se hizo el lanzamiento del proyecto Nueva Escuela, como propuesta que buscaba transformar la democracia desde la escuela, para contribuir a las transformaciones que necesitaba Colombia en todos los órdenes sociales y económicos, y de esa manera contrarrestar la otra consigna que sectores radicales de Fecode proponían: que solo si cambiaba el sistema, cambiaría la educación; que solo sobre las ruinas del Estado burgués nacería el Estado proletario y, por lo tanto, el sindicato y la escuela estarían al servicio de esta causa; tiempo después, en el municipio de Rivera, en una finca llamada La Hondita, se puede decir que nace el

movimiento pedagógico previo al congreso de Bucaramanga en el 82, que es donde definitivamente se hace el lanzamiento. Personajes como Abel Rodríguez, Felipe Rojas, Martha Cárdenas, William Sánchez y Marco Raúl Mejía, quienes venía del Cinep, organizan las bases del movimiento. Así, se lanza la consigna “Educar y luchar por la liberación nacional”, un movimiento que recupera la condición intelectual del maestro. Se funda la revista *Educación y Cultura* y los CEID (Centro de Estudios e Investigaciones Docentes) como centros dinamizadores del pensamiento pedagógico. Como impulsábamos la propuesta de Escuela Nueva, ciertos sectores radicales de Fecode nos decían “los pedagogicistas”, “los de las rondas infantiles”, “rin rin renacuajo”, “los reformistas de la educación”, que éramos enemigos de la revolución porque estábamos desviando la atención de lo que debería ser la lucha sindical, que era cambiar el sistema para cambiar la escuela.

En este orden de ideas, el movimiento pedagógico en su primer número de la revista *Educación y Cultura* (1984) constituyó la fuente de inspiración para colectivos de maestros por innovar y pensar una escuela alternativa. Eso fue precisamente lo que sucedió en Aipe con el Centro Docente San José, en tanto el magisterio no se limitó a mantener una posición contestataria en rechazo a la política educativa del ministerio, sino que se formularon propuestas sobre nuevas formas de hacer escuelas y de ser maestros.

Además, la presencia de las corrientes religiosas en la vida de los protagonistas fue vital para asumir retos como estos; las interacciones alimentaron el don del servicio a la comunidad, la colaboración, el respeto y la asertividad en la resolución de las problemáticas sociales, premisas que fueron un buen augurio para consolidar las bases sobre educación popular y los objetivos de este tipo de sistema; por tal razón, este colectivo de docentes tuvo plena disposición a promover cambios en la escuela y, con ello, un cambio en la sociedad para la transformación de las relaciones de desigualdad y de injusticia, ligadas a sus experiencias vitales con sus familias de origen católico y con unas prácticas de generosidad y altruismo. Igualmente, sus acercamientos a movimientos políticos de izquierda y a la teología de la liberación.

Por otro lado, la metodología impartida en esta experiencia se basó en las *Cartas Pedagógicas*, las cuales se originaron por la necesidad de

mantener una comunicación entre los docentes y el asesor, en este caso Marco Raúl Mejía. Desde el Cinep acompañaban este propósito de dar pautas a las actividades, las cuales fueron conducidas por referentes de la Escuela Nueva, en los se tenían en cuenta los intereses de los estudiantes y las dificultades que se presentaban en aprendizajes asociados a lectoescritura, matemáticas, etc. Simultáneamente, las inquietudes de los docentes también fueron indispensables para dar inicio a un trabajo colectivo que conllevaría a nutrir saberes que permitieran hacer cohesión entre teoría y práctica.

La creación de las Cartas Pedagógicas compartía las reflexiones de las jornadas escolares y se retroalimentaban a partir de la discusión que se tenía con los profesores, *basados en materiales de Freinet, Freire, Piaget y Vygotsky*. Después, las guías fueron totalmente propias. Con estas cartas se abrió paso a una nueva perspectiva de orientación al maestro, pues con ellas se asesoró el trabajo del proyecto de educación popular en el Centro Docente San José, dando explicación a metodologías, teorías y recursos que permitieran al docente dar una posible solución a los problemas sociales, ambientales, espirituales, formativos, económicos y políticos que se estaban viviendo en el municipio. Por ende, fue un instrumento pedagógico que permitió superar dichas deficiencias y que, a su vez, potencializó y desarrolló capacidades en la práctica pedagógica.

153

Además, este instrumento fue evidencia de las luchas contra los excesivos conocimientos que se dieron en ese tiempo, donde las capacitaciones no tenían ninguna vinculación con la práctica de ser maestro. Por eso, esta asesoría pretendía ayudar a solucionar problemas específicos de la actividad. De esta manera se eliminaron los costos que representaba el desplazamiento del asesor, los materiales y tiempos de trabajo, bajo un sistema de correspondencia que les permitía a los docentes expresar sus inquietudes y el asesor respondía dando algunas pautas y orientaciones. Desde luego, el asesor también hacía presencia en campo en determinados momentos, para retroalimentar la experiencia.

Dentro del proceso pedagógico en el aula de clase, el trabajo escolar en el Centro Docente San José se evidenció de la siguiente manera:

- El niño reconoce su medio.
- Los niños discuten su medio y se interesan, proponiendo y fijándose temas para investigar.

- El niño investiga (primer paso de interiorización) su medio.
- El niño confronta su percepción del medio (puesta en común), mediante el diálogo directo y representando.
 - El niño critica las otras percepciones y la suya propia.
 - El niño relaciona con otros medios (conocimientos generales, ciencia, integración de áreas, participación del maestro, etc.).
 - El niño colectiviza conocimiento al compartir sus relaciones generales aprendidas a través de manualidades, representaciones, juegos.
 - El niño deriva acciones hacia el contexto social, a partir de elementos ganados en el proceso de construcción de conocimientos.
 - Los niños discuten nuevos temas de investigación, los organizan colectivamente e inician nuevamente la investigación.
 - Se van generando procesos acabados con productos terminados como cartillas y representaciones las cuales se llevan a la comunidad y a la familia (Perdomo, Morales, Celis, Gómez & Guerrero, 1986).

En lo anterior, este paso a paso permitió la apertura a los centros de interés y unidades temáticas, que materializaban, exploraban y transversalizaban todos los ámbitos del ser humano.

Por último, es de resaltar el esfuerzo del Centro Docente San José por contribuir a construir un sentimiento de comunidad, fortaleciendo los vínculos y los lazos sociales frente al embate del individualismo, el desarraigo y la indiferencia con el destino del otro, característicos de estos tiempos. Por eso, valoramos el sentido de lo comunitario que, según Zibechi (2019, p. 61) “se construye a través del hacer colectivo de varones y mujeres, niñas, niños y ancianos, quienes al trabajar reunidos hacen comunidad, hacen lo común. Reducir la comunidad a institución, hecha e instituida de una vez y para siempre, oculta los trabajos colectivos que son los que generan vida, sentido, forma y fondo al hecho comunal”.

Conclusiones

En relación con el objetivo general, al sistematizar la experiencia del proyecto Educativo Alternativo del Centro Docente San José, se pudo evidenciar a través de las voces de sus protagonistas. Se trató de una propuesta de innovación pedagógica, se descubrieron a lo largo de esta investigación logros y algunas limitaciones.

Igualmente, queremos destacar la importancia que constituyó este aporte desde la educación popular, implementado en una escuela formal, considerando y enfatizando que esta experiencia abordó la búsqueda de una nueva educación. Se desarrolló mediante la pedagogía de Freinet, nutriéndola teóricamente con los marcos de la educación popular y de la pedagogía crítica, cuyo mayor exponente es Paulo Freire. Esto quiere decir que el trabajo se adaptó a las estrategias e instrumentos, teniendo en cuenta los recursos que le brindaba el medio en ese momento.

Durante la interacción con los entrevistados se evidenciaron ciertas acciones de integración con diferentes grupos sociales, como el eje orientador de las iniciativas de la escuela u organizaciones de la comunidad, como se logró en el sector social y económico, acciones que tenían como función convocar, apoyar, informar y motivar para cumplir dicho trabajo.

Se demostró una buena participación de las familias, se promovió un mejor bienestar y se fortalecieron capacidades y habilidades comunicativas, interpretativas, argumentativas y compresivas, tanto en los estudiantes como en los padres y madres de familia y docentes.

De igual forma se avanzó en una mayor integración curricular, vinculando la vida real de los niños, actualizando el campo teórico, metodológico y didáctico con los objetivos de la educación popular, y convirtiendo los problemas de la comunidad en temas o unidades temáticas en diferentes áreas, a fin de ser transformadas y estructuradas integralmente, lo que impulsó la reflexión permanente sobre la práctica, haciendo énfasis en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y docentes, y la elaboraron de técnicas e instrumentos propios de trabajo (guías, fichas, mapas, carteleras, cartillas, etc.), integrándolos en las diferentes áreas de estudio.

Este proyecto además recolectó el saber, el aprender y el conocer, con la adquisición de valores humanos, siendo favorable para la vida de estos exalumnos, pues hoy son personas que se caracterizan por ser emprendedores, sociables, con sentido artístico e investigativo, con intereses culturales y descubrieron habilidades y gustos para su formación personal y profesional.

En pocas palabras, este proyecto de innovación se fortaleció en manos de estos docentes que amaban su vocación y buscaban cambios para

mejorar la calidad educativa; docentes que se le medían a todo, con tal de buscar nuevas estrategias, nuevas enseñanzas, nuevas actividades y nuevas sensibilidades.

Por lo anterior, se considera que esta experiencia sigue viva, activa y permanente, pues coincide con la mayor parte de los lineamientos del programa Ondas, relacionados con los pasos metodológicos con los cuales se construyó el proyecto del Centro Docente San José en los años ochenta del siglo pasado.

En definitiva, es muy importante reconocer que esta experiencia abre una oportunidad para pensar y trabajar por una nueva manera de hacer escuela y de ser docente, ahora que se está reactivando el movimiento pedagógico con una propuesta de transformación social. En la pedagogía está en juego un nuevo proyecto de humanidad, que requiere con urgencia una transición ante esta profunda crisis civilizatoria.

Referencias Bibliográficas

- Bermúdez, B. (1988). *Con la raaa... de árbol* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=fXfZE2ZB2gM&t=28s&ab_channel=beatrizbermudez
- Cinep, Cepecs & IPC. (1990). *Los maestros construimos futuro: experiencias pedagógicas en Educación Formal*. Cinep; Cepecs; IPC.
- Colectivo Escuela Popular Claretiana. (1987). *Filodehambre, una experiencia popular de innovación educativa*. Presencia.
- Mejía, M. R. (1987). *Cartas Pedagógicas*. Cinep.
- Infante, E. V. (2014). *Las teorías de Freinet en la escuela* (Tesis doctoral, Universidad Camilo José Cela).
- Ortega Valencia, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 50-63.
- Perdomo, F., Morales, M., Celis, L., Gómez, D. & Guerrero, G. (1986). Aipe, buscando caminos alternativos en educación. *Educación y Cultura*, 10, 23-26. http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2010.pdf
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R. & Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.
- Zibechi, R. (2019). Los trabajos colectivos como bienes comunes material/simbólicos. *El Apantle/Revista de Estudios Comunitarios*, (1).

CUERPO (CAMINO-AULA) PARA COMPRENDER-RESIGNIFICAR LA CRISIS DEL HABITAR DESDE LA ESCUCHA DE MÚSICAS POPULARES

BODY (PATH-CLASSROOM) TO UNDERSTAND-
RESIGNIFY THE CRISIS OF LIVING FROM LISTENING
TO POPULAR MUSIC

José Leonardo Ruiz Méndez*
Carlos Alberto Chacón Ramírez**

Recibido: Marzo 12, 2021

Aceptado: Octubre 12, 2021

* Doctor en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Universidad Surcolombiana. Investigación financiada por la Universidad Surcolombiana.
leonardo1@usco.edu.co
0000-0002-2834-7853

** Doctor en Educación de la Universidad del Valle. Docente de la Universidad del Quindío. Investigación financiada por la Universidad Surcolombiana.
carloschacon@uniquindio.edu.co
0000-0002-5795-2438

Cómo citar este artículo:
Ruiz, M. J. L. & Chacón, R. C. A. (2021). Cuerpo (camino-aula) para comprender-resignificar la crisis del habitar desde la escucha de músicas populares. *Revista PACA 11*, pp. 157-173.

Resumen: Esta investigación es canto de cuerpo sintiente, manifestación de sentires presentes en la escucha de las músicas populares de los cuerpos-jóvenes-universitarios; exposición de una crisis del habitar que nos des-cubre en medio de la trama, en el aula de la vida.

Es construcción de una propuesta que, desde el sentir pretende des-cifrar la relación cotidiana entre cuerpo y habitar reivindicando la vida sensible como hecho fundante de ser humano. En este sentido comprende que, al construirse mundo simbólico desde las palabras y la relación con las cosas, se define lo estético y lo poético del habitar entramado en las urdimbres de la naturaleza ecosistémica, de la naturaleza cultural y de la naturaleza afectiva.

La escucha de las músicas populares revelada en forma de cuerpos embelesados, despechados y sometidos que cantan sin saberlo la crisis civilizatoria, devela la crisis profunda, la del sentir, la que pide dejar las cifras, los porcentajes, las estadísticas, para escuchar el cuerpo y así volver a la tierra natal. Cuerpo donde reside la crisis de la totalidad de los símbolos (Noguera, 2012, p. 10), crisis de una escucha que evidencia un habitar relacionado con las lógicas del capital, del desarrollo, del progreso.

Métodoestésis-Paidagoestésis, encuentro con el sentir como camino y aula de la vida.

Palabras clave: ambientalización-de-la-educación, habitar, músicas-populares, escucha, métodoestésis-paidagoestésis, cuerpo, sentir, crisis civilizatoria.

Abstract: This research is a song of the sentient body, a manifestation of feelings present in listening to the popular music of the university-youth-bodies; exposition of a crisis of living that uncovers us in the middle of the plot, in the classroom of life.

It is the construction of a proposal that, from the point of view, tries to decipher the daily relationship between the body and inhabit, claiming the sensitive life as the founding fact of being human. In this sense, he understands that, when the symbolic world is constructed from words and the relationship with things, the aesthetic and poetic aspects of living are defined, woven into the warps of the ecosystemic nature, of the cultural nature and of the affective nature.

Listening to popular music revealed in the form of enraptured, disgusted and subdued bodies that sing unknowingly the civilizational crisis, reveals the deep crisis, that of feeling, the one that asks to leave the figures, the percentages, the statistics, to listen to the body and thus return to the homeland. Body where the crisis of the totality of symbols resides (Noguera, 2012, p. 10), a crisis of listening that shows a dwelling related to the logics of capital, development, and progress.

Method-estésis-Paidagoestésis, encounter with feeling as the path and classroom of life.

Keywords: environmentalization-of-education, living, popular-music, listening, method-estésis-paidagoestésis, body, feeling, civilizational crisis.

Introducción-Obertura

Cuerpo de la obra como una propuesta teórico-metodológica que surge en el Programa de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Expone una ruta investigativa, de carácter cualitativo que recorre contornos filosóficos, epistémicos y Métodoestésicos-Paidagoestésicos, oxigenados por los aportes de la Ambientalización de la Educación (Noguera, 2004). Asume el propósito de desfamiliarizar los procesos culturales que forjan la relación simbólica entre la escucha de las músicas populares y la crisis del habitar, para construir una propuesta Métodoestésica-Paidagoestésica.

Para alcanzar el fin enunciado, se delimitan dos in-tensiones de investigación: en la primera, se estudia la crisis del habitar desde la escucha de las músicas populares, teniendo en cuenta las letras de las canciones seleccionadas para indagar el lenguaje utilizado en relación al mito, el cuerpo y el habitar. En la segunda, a partir de la vivencia de la crisis mencionada, se diseña una Métodoestésis-Paidagoestésis (Chacón, 2018) (Noguera, 2017 y 2018) que desde músicas-cuerpos-mundo-de-la-vida-cotidiana, interprete, comprenda y revele, lo estético de los consumos culturales y su relación con lo ambiental como un camino alternativo del sentir, lo sensible, la vida sensible, lo sintiente, lo sentido y los sentidos, para investigar en una ambientalización de la educación desde el pensamiento ambiental sur.

Esta crisis de la que hablamos, se puede evidenciar en diferentes fuentes. Una de ellas es la música. Los relatos que estamos buscando, asociados a la crisis del habitar, los podemos encontrar en las letras de las canciones de la música popular, debido a que ésta, según González (2001) es mediatizada (industrializada), masiva (globalizada) y modernizante (expresión del presente), lo cual nos ubica en el momento histórico que queremos estudiar. Además, porque la música "...da forma a la memoria colectiva, la de organizar nuestro sentido del tiempo" (Frith, 1987, p. 9), "...ha constituido una vía fundamental para aprender a entendernos como sujetos históricos, con identidad étnica, de clase y de género" (Frith, 1987, p. 11).

Para poder lograrlo, debemos tener presente que "el habitar, el morar implica el Ethós de la tierra como morada del hombre. La tierra es la que permite un morar poético. Pero ella, la ética, no está solamente en lo humano. Ella está ya en la tierra y le dice al hombre cómo morar. La libertad del hombre no consiste en obrar como él quiera en sus formas de habitar. Consiste en saber y ese saber está en la naturaleza. Consiste en dejarse en el habitar" (Noguera, 2012, p. 79); también, comprender el "Sentido del habitar, como nicho de las representaciones, de los símbolos, del lenguaje, del espacio de los sucesos de la vida" (Chacón, 2011, p. 198).

Este proceso de construcción simbólica ha conllevado el despliegue de estrategias de adaptación y transformación de la naturaleza, por esta razón, el estudio de dichos procesos culturales debe ser el objeto de estudio de lo ambiental, pues "toda cultura organiza una secreta

red de símbolos que son, en última instancia, los que desencadenan los comportamientos individuales y sociales. Sin entender este mundo simbólico es muy difícil comprender la manera como el hombre actúa sobre la naturaleza” (Ángel-Maya, 2013, p. 90).

El estudio de la relación cultura-naturaleza se ha aplicado desde enfoques de estudio que han mostrado un distanciamiento de la condición estética del ser humano, donde lo estético se ha entendido “...no sólo como lo artístico, que está sin duda dentro de lo estético, sino también como aquello que me permite comprender al mundo y al ser humano desde la diversidad de formas de ser ellos mismos. La sensibilidad y el entendimiento dan forma al mundo; dan sentido a lo existente como existente. Y este sentido es lo que me permite reconocer la alteridad, la diferencia” (Noguera, 2000, p. 106). En consecuencia, sin vincular a la educación el estudio de los procesos de construcción simbólica que sustentan los juegos de la cultura (Mandoki, 2006), sería difícil alcanzar soluciones definitivas a los problemas ambientales.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación acoge la propuesta de la Dra. Ana Patricia Noguera, en relación a la necesidad de ambientalizar la educación, entendida como:

160

“Imágenes e imaginarios de naturaleza y de cultura, que hemos construido y que compartimos dentro de la escuela. Por ello la resignificación de las mismas palabras «naturaleza», «sociedad», «cultura», «medio ambiente», nos exige un cambio de actitud (una nueva ética) en los procesos pedagógicos de apropiación de los discursos que soportan dichos conceptos. La ambientalización (que es de alguna manera poetización y estetización) de las hablas tanto científicas como cotidianas, se transforma inmediatamente en ambientalización de las acciones y de las relaciones”. (Noguera, 2004, p. 65).

Metodología: Estésis como construcción investigativa

Despojo de la razón, desfamiliarización de un pensamiento centrado en el dato, la estadística y los indicadores. Manera de ser investigador-otro, sin recetas ni esquemas preconcebidos; investigador-otro que se arriesga, que da su mismo cuerpo a la resignificación. Un a-método que incluye un viaje de ida y regreso con transformación: “si el camino es una trayectoria en espiral, el método ahora consciente de sí descubre y nos descubre distintos” (Morín, Ciurana y Motta, 2002, p. 19).

Para encontrar los vestigios de esta crisis del habitar que nos agobia, consideramos la estésis como camino, es decir, como “vida sensible” (Coccia, 2011) que implica “maneras de crear, transformar, estar, sentir” (Noguera, 2012); como expresión de “sensibilidad o condición de abertura o permeabilidad al contexto...” (Mandoki, 2006, p. 11), para el vislumbramiento de la escucha en producción de imágenes sonoras, pues “sólo a través de lo sensible – a través de las imágenes- penetramos en las cosas y en los otros, podemos vivir en ellos, ejercer influencia sobre el mundo y sobre el resto de los vivientes” (Coccia, 2011, p. 65).

De igual manera, consideramos la estésis como cuerpo-aula, es decir como “...lugar del acontecimiento, cuerpo simbólico en espaciamiento, en el espacio-espaciado con sentidos de la tierra” (Chacón, 2011, p. 9); como lugar para la interpretación de “...las huellas dejadas por los hábitos del ser en la superficie habitada” (Pineda, 2017, p. 78); como lugar para el encuentro del sentir de los cuerpos-tierra (Noguera, 2012), dibujado en las letras de las canciones de las músicas populares; como lugar para la escucha de “lo ya sentido” (Perniola, 2008), entendido como “...intimación, como orden dada a todo el mundo de reafirmar lo que ha experimentado y aceptado, y cuya única legitimidad reside en este acuerdo general y anónimo: la libre conversación entre los hombres” (Perniola, 2008, p. 30); como lugar para la comprensión de que “...nosotros comportamos, envolvemos, implicamos... un Espacio, y no un espacio cualquiera, sino el espacio perfectamente cualificado, el contorno distinguido, y distinguible que constituye exacta y precisamente nuestro territorium y que nos determina a ser exactamente el individuo que somos” (Pardo, 1991, p. 63); como lugar donde habita el mundo simbólico, que es “toda la rica experiencia del hombre, que recoge en el lenguaje escrito, oral o artístico, las múltiples facetas de experiencia cultural...” (Ángel-Maya, 2013, p. 109).

Esta Métodoestésis (Noguera) - Paidagoestésis (Chacón) que es el camino del sentir y, en consecuencia, el cuerpo como camino en el espíritu de la compañía, es decir el maestro que acompaña en sentidos de la estésis, fue constituyéndose en el dialogo con los cuerpos-jóvenes-universitarios de la Universidad Surcolombiana, sede Neiva, a través de las manifestaciones de la relación cuerpo, mito y habitar.

Dos momentos consolidan la recolección de la información: la promulgación e interpretación de los relatos, y la construcción, des-

ciframiento y re-significación de la banda sonora. El primer momento, se efectúa en varios cursos de diferentes Facultades de la Universidad Surcolombiana. Con un total de ciento cincuenta y tres cuerpos-jóvenes-universitarios, se propuso el abordaje de enunciados que motivaran la conversación. El segundo momento, implementado en el curso institucional de Medio Ambiente, expuso la construcción hermenéutica de la Banda Sonora a partir de las músicas populares más escuchadas por los cuarenta y cinco cuerpos-jóvenes-universitarios matriculados. Luego, se identificaron tendencias, como propensiones encontradas en las conversaciones con los cuerpos-jóvenes-universitarios.

Referentes teóricos: Rizomas simbólicos

Una planta rizomática se expande desde cualquier punto. Sus brotes le permiten difundirse sin límite hacia cualquier lado. No existe para la planta rizomática, una rama principal, no tiene un plan determinado, se construye sobre las necesidades de existencia.

Así, surgen los brotes de este estudio, los cuales evidencian lo mencionado por Deleuze y Guattari (2004, p. 26), en relación a que "...una de las características más importantes del rizoma, quizá sea la de tener siempre múltiples entradas...".

Emanuele Coccia (2011, p. 10) ha propuesto el concepto "**Vida Sensible**" argumentando que ésta "...no es sólo lo que la sensación despierta en nosotros. Es el modo en que nos damos al mundo, la forma en la que somos en el mundo y, a la vez, el medio en el que el mundo se hace cognoscible, factible y vivible para nosotros. Sólo en la vida sensible se da el mundo, y sólo como vida sensible somos en el mundo".

La analogía del concepto **cuerpo-tierra** que buscamos, es construida por Noguera (2012, p. 24) con los aportes de Leroi Gourham (1971) y de Guattari (1996): "La vida... es la emergencia como trama, en las urdimbres de las tres poéticas: las urdimbres de la naturaleza ecosistémica, las urdimbres de la naturaleza cultural y las urdimbres de la naturaleza afectiva...Cuerpo-tierra: es Cuerpo-mundo-de-la-vida-simbólico-biótico-afectivo. Es afección que reúne los intentos por devenir multiplicidad-cuerpo, cuerpo-múltiple; cuerpo configurado en las múltiples maneras de la piel".

El concepto cuerpo-tierra alude a cuerpo-símbolo, es decir, a la cultura como entramado de símbolos “el proceso de moldear el mundo de la vida simbólico-biótico, de transformarlo, de darle sentidos diferentes, de potenciarlo con nuevas formas, de complejizarlo” (Noguera, 2000, p. 37); “el conjunto de la formación social que incluye las herramientas físicas (técnica), las formas de organización social y las manifestaciones simbólicas” (Ángel-Maya, 2013, p. 80). Como consecuencia, “la Palabra Cultura...indica que la tierra, el humus profundo del hombre, ha sido roturado” (Artaud, 1984 p. 131 cit. por Noguera, 2017, p. 44).

Estas explicaciones, fortalecen el segundo brote: **Símbolo-cultura**, pues las formas expresivas en conjugación, permiten construir el aura comunicativa del ser humano en forma de surcos que dirimen el acontecer-cotidiano-humano: cultura- arada-cultivada-cosechada.

La vinculación del **espacio-territorio-Geopoética**, configuran el tercer brote de estudio, con el cual se define la importancia de considerar la tierra como un lienzo donde se dibujan los aconteceres humanos.

Para continuar con el cuarto eje de estudio, es necesario explorar la relación entre espacios y hábitos, la cual es explicada por Pardo (1991) de la siguiente manera:

“Los espacios no son hechos por sus habitantes ni inventados por sus individuos (jellos son individuos”) están hechos de hábitos y son los hábitos quienes hacen al habitante o, mejor aún, ‘habitúan’, ‘hacen habitante’ (los estetogramas son rasgos individuantes). Tales hábitos, por su parte, son la huella dejada en el Espacio de una intensidad que ha herido al ser, el signo del acontecimiento (el paso del río por la montaña; así en las montañas tajadas –talladas- por las aguas pueden observarse las huellas secas de la fuerza líquida que ha esculpido la physis) que no es presente ni puede serlo (sólo se entrevé en el pasado – mítico, remoto- que el rito – el dibujo ‘sobre’ la tierra – rememora y celebra, o en el futuro- igualmente extemporáneo – que el mismo rito anuncia, anticipa)” (Pardo, 1991, p. 33).

Es decir, en el trasegar simbólico, dejamos los signos del acontecimiento, que no es otro que el hábito. En tal sentido, el hábito se relaciona con el comportamiento, porque “...nos comportamos: esto es, llevamos con nosotros, comportamos, transportamos y soportamos las fuerzas, los estímulos, los paisajes que nos determinan y constituyen, los Espacios inscritos en nuestra exterioridad”. Se congregan así las palabras **hábitos-comportamientos**, para conformar el cuarto y brote de estudio.

El brote Vida-Sensible-cuerpo-tierra del Pensamiento Estético-Ambiental es la Métodoestésis-Paidagoestésis, porque es: cuerpo-mundo-de-la-vida-biótico-simbólico-afectivo. Es la manera como un grupo de personas se da al mundo en medio de la crisis. Es cuerpo afectado que quiere ser con lo-los demás, para transfigurar el mundo. En tal sentido, Vida-Sensible-Cuerpo-Tierra se hace presente en el acontecer por la Métodoestésis-Paidagoestésis como privilegio de la experiencia de la vida sentida que se retroalimenta en cada acción con lo-los demás.

El brote espacio-territorio-Geopoética del pensamiento Ambiental-Sur es la Ambientalización de la educación porque es:

“...Enigma que emerge de los aportes de las Teorías del Caos y de la Complejidad, de las Teorías de los Imaginarios Sociales y Simbólicos, de la propuesta Rizoma, de la metáfora de la Trama y la Urdimbre, de la propuesta de Geografías del Contacto, de los conceptos-imágenes cuerpo-mundo-de-la-vida-simbólico-biótico, de la Complejidad Ambiental, de la propuesta Ecosistema-Cultura, que al mismo tiempo ha sido la fundante de la Ambientalización de la educación” (Noguera, 2012, p. 47).

El misterio de la presencia humana sobre la tierra como muestra del espacio comportado, territorio definido, que se encarna Geopoética-Paideia.

La propuesta Métodoestésis-Paidagoestésica es símbolo-cultura porque implica:

“una transformación profunda de los símbolos de las cultura moderna, que abarca una transformación radical de la economía, de las maneras como se construye el conocimiento, de la educación, de las prácticas industriales, de la vida cotidiana, del lenguaje, de los mitos e imaginarios” (Noguera, 2012, p. 16).

Presencia de cambio sobretodo en la educación, como generadora de transformaciones que motivan la renovación de prácticas económicas que trasciendan la experiencia del sentir más allá de una posibilidad para hacer riqueza al estilo capitalista.

La propuesta estético-ambiental-complejo, es estética porque:

“...exige la modificación de las maneras del habitar humano moderno que son entramado simbólico (Cfr. Ángel-Maya, 2000); ética porque está

preguntándole al habitar humano moderno sobre su propio ser como *ethós*, es decir, como expansión de su propio cuerpo, como emergencia de sí mismo en sentido spinozista, y epistémica porque interroga la escisión que es clave en la configuración del sujeto-yo-razón (ego-cogito) de poder y de dominio, sobre la naturaleza-objeto (res extensa)” (Noguera, 2012, p. 16).

Donde **lo estético** se entiende como: “expansiones-contorsiones-acciones-reacciones de la piel, entendida ésta como trama de la vida” (Noguera, 2012, p. 70); y “... no sólo como lo artístico, que está sin duda dentro de lo estético, sino también como aquello que me permite comprender al mundo y al ser humano desde la diversidad de formas de ser ellos mismos. La sensibilidad y el entendimiento dan forma al mundo; dan sentido a lo existente como existente. Y este sentido es lo que me permite reconocer la alteridad, la diferencia” (Noguera, 2000, p. 106).

La propuesta Métodoestésica-Paidagoestésica es **ambiental** porque “lo ambiental no es un objeto, sino una densa trama de relaciones, emergente a su vez de las dinámicas de la vida en su forma eco-bio-psico-social” (Noguera, 2012, p. 49); es “la relación compleja y en red entre los ecosistemas y las culturas” (Noguera, 2000, p. 103); es “Pensar ambientalmente, dejarse habitar por el ser (pensar) es pensar a partir del otro y de lo otro” (Noguera, 2012, p. 86); lo ambiental como bucle-red-trama-de-vida (Noguera, 2007).

En lo Métodoestésico-Paidagoestésico, los hábitos-comportamientos se relacionan con **el consumo** ya que éste según García Canclini “...es el concepto clave para explicar la vida cotidiana, desde el cual podemos entender los hábitos que organizan el comportamiento de diferentes sectores, sus mecanismos de adhesión a la cultura hegemónica o distinción grupal, de subordinación o resistencia” (1984, p. 73). Argumento claro que evidencia la conexión entre lo cultural y lo comercial que sin duda alguna está relacionado con la satisfacción de las necesidades, así como de las condiciones de vida de los seres humanos.

Por su parte, Jesús Martín Barbero aborda el concepto de consumo cultural desde los procesos de comunicación que ejercen las sociedades de fin de siglo, a partir del cuestionamiento de racionalidades económicas, políticas y simbólicas que regulan las formas de consumo y las modalidades de la recepción los cuales compiten por la apropiación del producto social

(2006). En sus aportes, el autor en mención considera que el espacio de la reflexión sobre el consumo, es el espacio de las prácticas cotidianas en tanto lugar de interiorización muda de la desigualdad social, en relación con el propio cuerpo, el uso del tiempo, el hábitat, y la conciencia de lo posible en cada vida, de lo alcanzable e inalcanzable.

Resultados

Por el diseño de la presente investigación, este apartado se presenta incluido en la siguiente sección.

Discusión (Improvisación en vivo)

A continuación, se presentan cada uno de los motivos a la manera de improvisaciones musicales, que son brotes sonoros de los rizomas construidos, con deseos de ser escuchados, dispuestos a seguir expandiéndose con sus raicillas melódicas, líricas y texturales para generar nuevos brotes territoriales con deseo de desterritorializarse en múltiples líneas de fuga.

166

Improvisación 1: Relatos que intentan explicar la existencia.

Mundo-de-la-vida-cotidiana que dice de la relación entre cuerpo, mito y habitar. Mundo simbólico entramado en forma de relatos que nos hablan al oído como necesidad por encontrar desde la escucha explicaciones acerca de la existencia.

La felicidad como mito es una historia que se ha desplegado como creencia. ¿Relato que libera al cuerpo humano de su responsabilidad con el habitar? La búsqueda de la felicidad conecta con el mito artúrico del Santo Grial. Ir al encuentro de algo, requiere recorrer un camino literalmente comprendido, pues, es una exploración territorial que pretende encontrar el “propio camino” sin letreros ni sendas marcadas.

El progreso ha sido construido como relato que sustenta la modernidad. Configura un humano que ha creído ser sobrenatural, capaz de incidir en lo-los-demás. Incapaz de verse así mismo.

Eufonías que son concordancias, y disonancias que son tensiones, hablan de palabras, imágenes, símbolos que acompañan y dan movimiento al mundo-de-la-vida-cotidiana definiendo su relación con el habitar. Cuerpos como melodías que se mueven en su propio trasegar, mitos como escalas musicales por donde circulan los cantos individuales que devienen colectivos.

Improvisación 2: Palabras cantadas como música del mundo-de-la-vida-cotidiana.

El mundo-de-la-vida-cotidiana (Noguera, 2000) es el cuerpo mismo en su diario trasegar. Mundo como cuerpo, cuerpo como mundo simbólico en forma de palabra cantada que desvela el habitar.

En esta búsqueda, el camino se considera tendencia abrazadora que abriga los devenires vida-muerte, amor-desamor, familia-soledad, dios-universo, felicidad, cuerpo, dinero y cosas; todos, configuran un cuerpo que se canta en forma de mundo-de-la-vida-cotidiana.

Estudio de las palabras cantadas que se repiten con la expectativa de seguir la huella del habitar. Camino como tendencia abrazadora que se hace trama al entramarse. Continuo uso de palabras como camino, caminos, calle, caminar, caminarlos, caminaba, anda, andarlos, anduve, rodando, marcharse, nadar; evidencias de la alegoría del cuerpo como camino, del camino como forma del mundo-de-la-vida-cotidiana.

En el siguiente link, se encuentra una selección de fragmentos de canciones que abordan la tendencia referente al camino <https://soundcloud.com/leo-ruiz-626613744/elcamino>

Eufonías y disonancias de la palabra cantada, como cuerpo en clave simbólica que se construye entre consonancias y tensiones, pues dice cómo es su habitar. Cuerpos líricos que encarnan las imágenes que los constituyen. Canto que requiere del acompañamiento orquestal para su re-presentación. Canto sobre amplificado que ha ocultado la orquesta. Canto que es cuerpo, orquesta que es naturaleza. Cuerpo-cantante, orquesta-naturaleza.

En el siguiente link se presentan fragmentos de canciones estudiadas que abordan palabras cantadas como música del mundo-de-la-vida-cotidiana <https://soundcloud.com/leo-ruiz-626613744/mundo-de-la-vida-cotidiana>

Improvisación 3: Cosas que constituyen mundo-de-la-vida-cotidiana.

Necesidad de las cosas para ser. Cosas que son timbres e instrumentos invitados al concierto. Trascorrir textural polifónico en la relación con las cosas como consecuencia de la modernidad. Cosas como presencias, imágenes cargadas de símbolos, que ayudan a construir historias. Comercio sensible que deviene en forma de fines y no de medios. Es a través de las cosas que se deviene mundo-de-la-vida-cotidiana, sin embargo, el exceso de esta relación ha configurado un habitar recargado que se convierte en símbolo de ambición y despilfarro. Cosas como nexos entre cuerpos humanos que quedan expuestos en la escena del habitar. Cosas que son memoria, extensión del cuerpo, diversidad de significados según los pactos personales. Cosas que revelan lo estético del mundo-de-la-vida-cotidiana.

Improvisación 4: Las Tres Urdimbres y la crisis del habitar desde mi banda sonora.

La crisis del habitar se comprende como consecuencia de la separación entre el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura, así, la trasgresión del ethos de la tierra deja en todos los cuerpos las huellas del habitar humano.

Las urdimbres de la naturaleza ecosistémica desde las músicas populares, se convierten en posibilidades metafóricas que manifiestan estéticamente la capacidad de construir símbolos, con lo cual, se garantiza una especie de conexión entre los cuerpos humanos.

Las urdimbres de la naturaleza cultural comprenden el habitar así mismo, en comunidad y en correspondencia con la tierra. La historia que se funda desde las músicas populares, canta la necesidad del encuentro de los cuerpos. De esta manera, se concibe un mito-fundante que configura una existencia basada en la necesidad de compartir la vida con alguien, especialmente con una mujer.

Las urdimbres de la naturaleza afectiva se interpretan como las maneras en que el símbolo constituye afección para el cuerpo. Las lógicas capitalistas comercializan las posibilidades estéticas a través de las cuales conquista el cuerpo humano con fines económicos. Así, queda develada la necesidad de comprender esta interacción de los cuerpos como una somapoética (huellas dejadas).

A partir de la creación del cuerpo como mito-universo se define la manifestación del habitar. En consecuencia, la necesidad de piel, enfocada en la seducción y en el encuentro sexual, define tres tendencias: cuerpo embelesado (abrazados, acostados), deslumbrado de sí mismo como especie, maravillado en las estancias del placer; cuerpo defraudado o despechado (espalda contra espalda), que se vuelven errantes y sufrientes; y, cuerpos sometidos (cabizbajos), aquietados por el control político de las instituciones.

En el siguiente link, se encuentra una selección de fragmentos de canciones que abordan la tendencia correspondiente a cuerpos embelesados <https://soundcloud.com/leo-ruiz-626613744/cuerpos-embelesados>

La crisis del habitar evidencia unos cuerpos alejados del sentido de vida como un todo, olvidando que somos únicamente en relación con la tierra. Despilfarro estético que promueve un estado de libertad que ha llevado a afectarnos y afectar nuestro propio habitar.

Crisis del habitar que es la misma crisis de los símbolos, crisis civilizatoria, crisis de lo estético y crisis de lo ambiental. Crisis de lo estético al comprender que las músicas populares son ajuar simbólico que escogemos para dar forma al mundo-de-la-vida-cotidiana (Noguera). Que revela el comercio de lo sensible a partir de un cuerpo imaginario constituido en forma de deseo, el lamento de un cuerpo que sufre la agonía del desamor, y, el dolor de un cuerpo lastimado por el sometimiento que se traduce en desesperanza. Crisis de lo estético que deslegitima otras manifestaciones que también fundan vida desde lo estético y lo estético.

Esta crisis del habitar y crisis de lo estético, recae en una crisis ambiental que se devela en los deseos de un cuerpo que no pertenece a ningún nicho del ecosistema (Ángel-Maya), por lo cual todos los intercambios simbólicos que sustentan la cultura, están por fuera de los intercambios energéticos de los ecosistemas.

Improvisación 5: Necesidad de una Métodoestésis-Paidagoestésis.

En el habitar-escolar resuena la necesidad de acoger una educación rizomática que alcance el sueño de una ambientalización de la educación. Que dé cobijo a un a-método, que no significa en ningún momento, ausencia de método, sino otro método, uno que sea construido desde la estésis personal. Uno que escuche el palpito, la intuición y el deseo investigativo, que lo lleve a encontrar-se en medio de los brotes de territorialidad que luego se desmarquen en desterritorialidades y en líneas de fuga. Uno que le permita comprender-se en el habitar, uno que le revele lo ambiental.

Improvisación 6: Un encontrarse a sí mismo.

Investigación que es símbolo de una compañía permanente por parte del director de tesis. Estudio dedicado y disciplinado que inicia de la incertidumbre y llega a un deseo de continuar buscando. Revelación de un modo especial de investigar. Que no es explícitamente expuesto, es simplemente un dejar ser. Compañía oportuna en momentos de duda y desazón. Encuentro con multitud de voces que en resonancia llegan llamando la atención, escucha, escucha... son los autores consultados que reposan en el sentir universal.

Conclusiones (Coda)

Desde una Método-estésis Paidago-estésis, promulgamos el siguiente manifiesto:

Necesitamos una educación...

Que defienda el derecho a reconocerse desde el sentir y no desde la razón. Comprometida con la necesidad de volver a la tierra, reconociendo su ethos y descifrando la somapoética y la geopoética del habitar.

Que reconozca el cuerpo como camino, el cuerpo como aula, el cuerpo en necesidad de transformación. Que reconozca el cuerpo como lugar de creación. Que entienda la biodiversidad como manifestación de la multitud de cuerpos vivos, aliados todos de los seres humanos.

Que entienda, que en el comercio de lo sensible, que es el mismo de las imágenes, se define la influencia del consumo en relación con el habitar y con lo ambiental. Que comprenda que todo consumo es cultural, si se tiene en cuenta que los intercambios simbólicos que hacemos desde las palabras y las cosas, constituyen vida sensible que se vuelve cultura.

Que comprenda que el llamado “Desarrollo” nos ha llevado a la catástrofe ambiental. Que muestre la comercialización del cuerpo que hace el capitalismo y todo el despilfarro estético que participa en estas lógicas.

Que encuentre en el relato, el lenguaje del cuerpo afectado por la crisis del habitar.

Que manifieste abiertamente que el cuerpo no debe estar en relación con indicadores, cifras, estadísticas, porcentajes ni números que lo aten a esquemas racionalistas, sino con los relatos que lo constituyen para luego promover su develamiento.

Que promueva el construir como un pensar que deviene del sentir.

171

Que se entreme en las urdimbres de la naturaleza ecosistémica, las urdimbres de la naturaleza cultural y las urdimbres de la naturaleza afectiva.

Que cuestione las músicas populares por ser lugar de comercialización de los cuerpos, al pretender el encuentro de los cuerpos en situación de embeleso, despecho y sometimiento.

Que promueva una escucha ambientalizada que sintonice los símbolos de la crisis del habitar para luego de-construirlos y resonarlos.

Que encuentre en el develamiento del mito fundante la oportunidad para que el cuerpo comprenda la crisis del habitar y se transforme.

Que promueva que el habitar es ligadura del sentir y que el habitar es entramado del construir. Así mismo, que el construir desde el sentir es lo poético y que lo estético y lo poético constituyen el construir que es el pensar.

Bios-bibliografía

- Ángel-Maya, A. (2013). *El Reto de la Vida. Ecosistema y cultura, una introducción al estudio del medio ambiente*. Segunda edición. <https://www.rds.org.co/es/recursos/el-reto-de-la-vida-ecosistemas-y-cultura-una-introduccion-al-estudio-del-medio-ambiente>
- Barbero, J. M. (2006). *Recepción de Medio y Consumo Cultural: Travesías*. En Sunkel, G. (2006). *El Consumo Cultural en América Latina*.
- Chacón, C. A. (2011). *Pensamiento Ambiental del Maestro: Ethos-Cuerpo en clave de BioGeo-Poéticas del Habitar*. Universidad del Valle.
- Chacón, C. A. (2018). *Biodiversidad de la vida: riesgos en la aldea global*. En Noguera, A.P. (2018). *Pensamiento Ambiental en la era planetaria. Biopoder, bioética y biodiversidad. Una interpretación de los desafíos simbólico-bióticos en la aldea global*. Universidad Nacional de Colombia.
- Coccia, E. (2011). *La Vida Sensible*. Grupal Logistical y Distribución.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas*. Capitalismo y Esquizofrenia.
- Frith, S. (1987). *Hacia una estética de la música popular*. <https://sociologiacultura.pbworks.com/f/Frith.pdf>
- García Canclini. (1984). Gramsci con Bourdieu. *Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular*. http://nuso.org/media/articles/downloads/1156_1.pdf
- González, J. P. (2001). *Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos*. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902001019500003
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica 2*. Siglo XXI editores. México
- Noguera, A. P. (2000). *Educación Estética y Complejidad Ambiental*. Universidad Nacional de Colombia. Sede Manizales.
- Noguera, A. P. (2004). *El Reencantamiento del Mundo*. Universidad Nacional de Colombia. Sede Manizales.
- Noguera, A. P. (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: Universidad Nacional de Colombia.
- Noguera, A. P. (2012). *Cuerpo-Tierra: El Enigma, El Habitar, La Vida*. Emergencias de un Pensamiento Ambiental en clave del Reencantamiento del Mundo. Editorial Academia Española, Berlín.
- Noguera, A. P. (2017). ¿Para qué poetas en tiempos de devastación? El giro estético del pensamiento ambiental Latino-Abyayalense. En Reyes, Rosales y Noguera. (2017). *La vida como centro: arte y educación ambiental*. Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara, *Revista Sembrando Conciencia*. Universidad Nacional de Colombia.

- Noguera, A. P. (2018). *Pensamiento Ambiental en la era planetaria. Biopoder, bioética y biodiversidad*. Una interpretación de los desafíos simbólico-bióticos en la aldea global. Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo, J. L. (1991). *Sobre los Espacios pintar, escribir, pensar*.
- Perniola, M. (2008). *Del sentir*. Pre-Textos. España
- Pineda, J. (2017). Qué inescrutable yace el enigma...En la caída de Ícaro y en el rapto de Perséfone...En Reyes, Rosales y Noguera (2017). La vida como centro: arte y educación ambiental. Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara, *Revista Sembrando Conciencia*. Universidad Nacional de Colombia.

TRANSDISCIPLINARIEDAD, TRANSVERSALIDAD Y MODELOS DE FORMACIÓN ALTERNATIVOS

TRANSDISCIPLINARITY, TRANSVERSALITY AND ALTERNATIVE TRAINING MODELS

Deicy Correa Mosquera*
Camila María Carlachiani**

Recibido: Julio 29, 2021

Aceptado: Octubre 22, 2021

* Autora Principal. Magíster en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali- Colombia. Docente investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México).
melocorrea06@hotmail.com
0000-0003-3904-1419

** Coautora. Magíster en Educación de la Universidad Nacional de La Plata de Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).
camilacarlachiani@gmail.com
0000-0002-4649-1541

Cómo citar este artículo: Correa, M. D. & Carlachiani, C. M. (2021). Transdisciplinarietà, transversalidad y modelos de formación alternativos. *Revista PACA 11*, pp. 175-196.

Resumen: Este documento tiene como propósito presentar algunos planteamientos sobre los conceptos de transdisciplinarietà y de transversalidad, los cuales pueden considerarse principios subyacentes a la construcción de modelos de formación orientados a la producción de nuevas prácticas pedagógicas en la educación superior que trasciendan las actuales maneras de enseñar, las cuales generalmente están basadas en currículos agregados (Bernstein, 1977).

Para tal efecto, en primer lugar se hace referencia a las relaciones entre transdisciplinarietà y transversalidad. En segundo lugar, se avanza en la conceptualización de lo que se entiende por modelo. En tercer lugar, se presentan algunas consideraciones sobre lo que configura un modelo de formación transversal para la educación superior. Finalmente, se elaboran algunas conclusiones y recomendaciones en relación con la importancia que tienen el fomentar el pensamiento transversal en los procesos de formación. Estos puntos son complejos, dada la diversidad de enfoques que hay sobre transdisciplinarietà, modelo, modelo de formación y modelo de formación transversal, y sobre el tratamiento aislado de estos conceptos que se han vuelto relevantes en la educación superior, especialmente en la universidad. De allí el interés en dar un abordaje sistémico acerca de los mismos, procurando establecer sus relaciones verticales y horizontales.

Palabras clave: transdisciplinariedad, transversalidad, modelo, modelo de formación.

Abstract: The purpose of this paper is to present some approaches to the concepts of transdisciplinarity and transversality, which can be considered underlying principles of the construction of training models oriented to the production of new pedagogical practices in higher education that transcend current ways of teaching, which are generally based on aggregate curricula (Bernstein, 1977).

For this purpose, in the first place, reference is made to the relationships between transdisciplinarity and transversality. Second, progress is being made in the conceptualization of what is understood by a model. Third, some considerations are presented about what makes up a transversal training model. Finally, some conclusions and recommendations are drawn up in relation to the importance of promoting transversal thinking in training processes. These points are complex given the diversity of approaches that exist on transdisciplinarity, model, training model and transversal training model and on the isolated treatment of these concepts that have become relevant to higher education, especially for the university. Hence, the interest in giving a systemic approach to them, trying to establish their vertical and horizontal relationships.

Keywords: transversality, model, training model.

Introducción

Este documento tiene como propósito presentar algunos planteamientos sobre los conceptos de transdisciplinariedad y de transversalidad. El hecho que ellos hagan parte de las transformaciones sociopolíticas, económicas y culturales del presente siglo muestran que hoy no se producen cambios aislados, ni siquiera conceptuales y que la pluralidad y la integración son principios que definen no solo los cambios en la producción de conocimiento sino, también, en su reproducción vía educación. Desde esta perspectiva, la construcción de modelos de formación orientados a la producción de nuevas prácticas pedagógicas en la educación superior ha comenzado a inspirarse, así sea retóricamente, en la transdisciplinariedad y la transversalidad, conceptos que trascienden las actuales maneras de enseñar, las cuales generalmente están basadas en currículos agregados que representan la insularidad del conocimiento, incompatible con los signos del siglo XXI (Bernstein, 1977).

Con el propósito de fundamentar la relación entre transdisciplinariedad, transversalidad, modelos de formación y currículo, en primer lugar, se hace

referencia a las relaciones entre transdisciplinariedad y transversalidad. En segundo lugar, se avanza en la conceptualización de lo que se entiende por modelo. En tercer lugar, se presentan algunas consideraciones sobre lo que configura un modelo de formación transversal para la educación superior y sus expresiones curriculares. Finalmente, se elaboran algunas conclusiones y recomendaciones en relación con la importancia que tienen el fomentar el pensamiento transversal en los procesos de formación. Estos puntos son complejos dada la diversidad de enfoques que hay sobre transdisciplinariedad, modelo, modelo de formación y modelo de formación transversal y sus expresiones curriculares, y sobre el tratamiento aislado de estos conceptos que se han vuelto relevantes en la educación superior, especialmente en la universidad. De allí el interés en dar un abordaje sistémico acerca de naturaleza, procurando establecer sus relaciones verticales y horizontales.

Sobre la transdisciplinariedad y su relación con la transversalidad

El concepto de transversalidad está directamente asociado a la existencia de los campos plurales que mantienen relaciones de unidad, diferencia e interdependencia. En consecuencia, no podemos pensarlo al margen de estas relaciones ni de sus cambios, independientemente de que, por ejemplo, los campos disciplinarios hayan sido considerados territorios aislados, separados, amurallados. La clasificación rígida entre las disciplinas es, quizás, el mayor obstáculo para la comprensión y ejercicio de la transdisciplinariedad. La rigidez del aislamiento disciplinario ha inhibido la construcción de conocimientos integrados que representen la totalidad, y la unidad de las disciplinas. Al referirse a la disciplinariedad, Dogan (2003) plantea que:

En todas las universidades, la enseñanza, el nombramiento y las carreras de los docentes, el examen de su labor por colegas de igual categoría se ajusta a las fronteras disciplinarias, (...). Por el mero hecho de existir oficialmente, una disciplina tiene muchos intereses profesionales que defender. Cada disciplina defiende celosamente su soberanía territorial. (p. 2).

Este planteamiento aún subsiste en la universidad, la cual mantiene sus archipiélagos tanto físicos como símbolos como expresiones de la territorialidad disciplinaria de la que habla Becher (2001). Por esto es conocido que, aún en el siglo XXI, las fronteras disciplinarias se mantienen.

La universidad preserva celosamente los campos disciplinarios, que se materializan en una diversidad de espacios físicos fragmentados y divididos. Por una parte, tenemos las unidades académicas (departamentos, escuelas, centros, etc.) que agrupan a los profesores alrededor de una disciplina, profesión u objeto de investigación. Por la otra, vemos que la unidad clásica de organizar los currículos son las asignaturas. Es difícil encontrar un programa que no esté organizado en asignaturas. Estas representan la compartimentación de las disciplinas.

En la misma dirección, Edgar Morin (1990, p. 6) en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, critica la carencia de articulación entre los saberes que reproducen los conocimientos territorializados de las disciplinas, y las realidades o problemas contextuales que son vez más transversales, multidimensionales y globales. La mirada disciplinaria en la cual hemos forjado nuestra identidad epistémica ha constituido en nuestras conciencias formas de ver unilaterales, fragmentadas, del conocimiento, del mundo y de sus problemas. De allí que sea difícil pensar más allá de lo que legítimamente se considera pensable. Esto impide acceder al pensamiento sistémico, holístico e integrado, y trascender el pensamiento binario que opone teoría a práctica, local a global, conocimiento científico a conocimiento o saber común. Por esto, el planteamiento de Morín invita a pensar integradamente, y a considerar que los problemas no son meramente locales, y que si así lo fueran sería necesario conectarlos con la vida global, especialmente hoy cuando la relación entre lo global y lo local es tan interdependiente que nos pensamos como globales en nuestra propia geografía local.

Desde la perspectiva de Nicolescu (1996, p. 37) se postula que es importante trascender los marcos disciplinarios y pensar más allá de las disciplinas. Se trata, según su perspectiva, de comprender el mundo integradamente disolviendo las limitaciones y delimitaciones del pensamiento disciplinario. Por lo tanto, para este autor es fundamental superar la lógica binaria que opone una disciplina científica a una no científica. Desde su punto de vista, la lógica de producción del conocimiento hoy ha superado la compartimentación disciplinaria creando nuevas formas de organización y de relación entre ellas. En este sentido, la integración, la inclusión y el diálogo son la punta de lanza de la cultura transdisciplinaria (Nicolescu, 1996). Este planteamiento se orienta hacia lo que este autor llama la “unidad del conocimiento”.

No es claro si este propósito de unificar el conocimiento sea viable, pues sabemos que desde muy temprano este se dividió en campos que conocemos como disciplinas, y las disciplinas son la expresión de la división del trabajo del conocimiento. Más que lograr la unidad del conocimiento se trata de superar la fragmentación y de pensar, por ejemplo, que debiera haber un diálogo entre el conocimiento científico y el conocimiento no científico, o entre los métodos de las diversas ciencias. Es evidente que hoy se dan nuevas formas de producción de conocimiento que no tienen una base estrictamente disciplinaria, aunque reconocen la existencia de las disciplinas. Por esto, como dice Nicolescu (1996), la integración, la inclusión y el diálogo son el “*trigger*” de la cultura transdisciplinaria. Esta difiere teórica y metodológicamente de la cultura disciplinaria. En esta se privilegia la división entre disciplinas. Cada una tiene su propio territorio epistémico, el cual entra en el juego de las jerarquías verticales socialmente producidas. Por su parte, en la cultura transdisciplinaria se debilitan los límites entre las disciplinas. Este debilitamiento da origen a nuevos campos de conocimiento, a nuevos estudios que no reconocen una identidad disciplinaria. En dicho caso se promueve el diálogo no disciplinario, se busca la conexión de los conceptos, y el encuentro transdiscursivo que recrea la hibridez de la narrativa (etnográfica, biográfica o autobiográfica) con la teoría¹. Esto se asimila a la perspectiva de Clifford Geertz (1980) con su famoso concepto “*blurred genres*” o la refiguración del pensamiento social.

Como puede observarse, es posible transitar de una cultura disciplinaria a una cultura transdisciplinaria que posibilite otras formas de organización del conocimiento y otras formas de investigación. Es importante aclarar que el tránsito a la transdisciplinariedad no significa lograr la unidad del conocimiento. Este es un asunto muy difícil que escapa a su naturaleza. Es importante preguntarse cómo podría unificarse el conocimiento científico con el conocimiento común, cuando históricamente estas dos formas de conocimiento poseen estructuras diferentes. Quizás el avance más importante en materia de transdisciplinariedad se ha producido alrededor del debilitamiento de los límites entre las disciplinas que ha conducido a hibridajes entre estas. Así, por ejemplo, de la misma manera que un reservorio recibe aguas de diferentes afluentes que en

1 Un ejemplo de esta hibridez esta dada en la obra de Richard Sennett.

él se hibridan, podemos pensar el espacio transdisciplinario figurativa o metafóricamente como un reservorio discursivo en el cual convergen discursos de diferentes disciplinas, que se hibridan y producen nuevos conocimientos, que no pertenecen a ninguna disciplina. Esto puede extenderse a las relaciones entre conocimiento común y conocimiento científico al producirse un espacio que podría denominarse diálogo de saberes que daría origen a nuevas narrativas, como ocurre en la actualidad en las ciencias sociales (Sennett, 2000). A partir del ejemplo mencionado, podemos pensar la transdisciplinariedad en términos del hibridaje de discursos que no reconocen una identidad disciplinaria. Como ejemplos se pueden mencionar las ciencias ambientales, el género, la comunicación e, inclusive, el discurso de la educación.

A partir del planteamiento recuperado anteriormente de Nicolescu (1996), es posible comprender de otra manera el discurso del género, cuyo tratamiento ya no se basa en la clásica oposición binaria masculino/femenino, dado que como hecho social tiene realizaciones plurales, y como objeto de estudio ha devenido transdisciplinario. Desde esta perspectiva, se puede asumir el campo de estudios del género como un campo compuesto por una red discursiva que conecta conceptos de diferentes disciplinas (lingüística, sociología, semiótica, derecho, psicoanálisis) sin jerarquía entre ellas y donde el nuevo discurso no tiene una identidad disciplinaria. Esto, como se dijo atrás, significa la transdisciplinariedad: ir más allá de la disciplina, más allá del pensamiento disciplinario, indagar en los límites epistémicos, articular campos de conocimiento y construir nuevos espacios discursivos más allá de las disciplinas singulares.

El concepto de transdisciplinariedad es clave en la construcción de nuestra argumentación en favor de la transversalidad curricular propia de un modelo de formación transversal. La razón básica es que el conocimiento en el campo educativo se ha movido y transformado a imagen y semejanza de la dinámica del campo de producción del conocimiento donde, como se ha dicho, ha predominado la perspectiva disciplinaria. De allí que, por ejemplo, la asignatura sea una especie de imagen microscópica de las disciplinas. Sin embargo, el desarrollo del conocimiento ha conllevado nuevas formas de relación entre las disciplinas que han favorecido su enriquecimiento sin que se debiliten los límites entre ellas. Es el caso de la interdisciplinariedad, donde puede darse la cooperación en términos de convergencia metodológica como

ocurre en cierta cooperación investigativa. Es claro que las nuevas formas de producción de conocimiento han dado origen a nuevos discursos que no reclaman identidad disciplinaria y demandan la existencia del conocimiento sin las fronteras estables de las disciplinas.

Comprender estas transformaciones es una necesidad teórica y metodológica para entender el cambio curricular que va de las asignaturas aisladas, que son una especie de metáfora de la disciplinarietàad, a formas nuevas de organización del conocimiento educativo basadas en los principios de integración y transversalidad, que conocemos como **currículo integrado**, donde se debilitan fuertemente los límites entre los contenidos para dar paso a nuevas formas de su organización. El concepto de currículo integrado no se refiere a la reunión o a la pluralidad de contenidos que no se relacionan entre sí. El principio básico que regula la existencia de un currículo integrado es el debilitamiento de los límites. A este currículo, distorsionadamente se le denomina, inclusive por académicos universitarios, currículo interdisciplinario.

Como puede observarse, disciplina y currículo pertenecen a dos campos diferentes: las disciplinas se ubican en el campo de producción de conocimiento, el currículo se ubica en el campo de reproducción de conocimiento, y es claro que los límites entre estos dos campos se han mantenido rígido inclusive en el siglo XXI, a pesar de las posturas de nuevos teóricos sobre el cambio en la naturaleza del conocimiento. De allí que para pensar en la transversalidad y en la transversalidad curricular se requiera primero partir del análisis de la transdisciplinarietàad, lo cual no significa que estos conceptos pertenezcan al mismo plano de análisis.

Sobre la transversalidad

Examinemos ahora el concepto de transversalidad. Transdisciplinarietàad y transversalidad parecen ser equivalentes. Sin embargo, se refieren a cuestiones, objetos y problemas diferentes. La transversalidad expresa la manera en que conceptos, problemas, situaciones viajan de un campo a otro, o entre diversos campos. Esto hace que no permanezcan anclados en un solo espacio disciplinario, o a un campo o contexto específico. El tránsito de conceptos o problemas de un campo a otro expresa la posibilidad que estos vayan más allá de su espacio original. Por esta razón, podemos decir, por ejemplo, que el género como concepto o como problema es transversal

a múltiples disciplinas, está por encima de ellas, no pertenece a ninguna de ellas. Cuando se dice que la transversalidad no es la relación amistosa entre campos, lo que se quiere significar es que no basta el diálogo entre las disciplinas para que un estudio sea transdisciplinario. Todos sabemos que es muy común que las disciplinas dialoguen sobre un problema. Sin embargo, ese diálogo puede ser multidisciplinario, lo cual quiere decir que cada disciplina dialoga desde su territorio sin ceder o debilitar su identidad. Cada disciplina dice algo del problema, y puede que haya convergencia, pero habla desde su punto de vista, de manera independiente.

La transversalidad permite el diálogo y la construcción de nuevos discursos y prácticas sobre nuevos problemas. Esto se debe a que los problemas no pertenecen a ninguna disciplina, porque están más allá de las disciplinas, así estas aporten nuevas comprensiones y, de esta manera, den origen a nuevos conceptos o discursos, como es el caso de los estudios sobre el género, el medio ambiente, o la desnutrición. Una importante posición alrededor de la transversalidad es la de Diego Bermejo (2005), quien en su libro *Postmodernidad, pluralidad y transversalidad* plantea este concepto en términos de tránsito, entrecruzamiento o articulación de paradigmas que flexibilizan sus límites. Desde su punto de vista,

182

El concepto de transversalidad, asociado al de pluralidad, permite comprender que los paradigmas no son unidades aisladas, sino que su constitución es a su vez transectorial o intersectorial, hecha de préstamos, contactos, cruzamientos, desplazamientos entre paradigmas de diferentes tipos de racionalidad. Su estructura es conectiva y multitransversal, interparadigmática (p. 20).

En este sentido, se entiende por transversal “el modo de operar por tránsitos pluridireccionales y plurimodales entre complejos diferentes” (p. 61). Se puede argumentar, entonces, que la transversalidad presupone tránsito de conceptos o discursos de un lugar a otro, entrecruzamiento de discursos o articulación de ellos. Para que esto ocurra resulta oportuno que se flexibilicen los límites entre los conceptos, los campos, los discursos, provengan o no de las disciplinas. El planteamiento de Bermejo (2005) resulta muy interesante porque asocia pluralidad con transversalidad. En este sentido, las disciplinas, si bien son unidades aisladas, su desarrollo latente es, a su vez, inter y transectorial, hecho de préstamos, contactos y cruzamientos con otras disciplinas. Con base en este planteamiento, se puede asumir que la estructura de las disciplinas es conectiva y multitransversal. Esto significa que los conceptos de un campo pueden conectarse con aquellos de otros campos,

e inclusive, viajar más allá de ellos. En términos curriculares y pedagógicos, esto significa que cuando trabajamos sobre un problema concreto debemos asumir una visión de conjunto, integrada o sistémica.

Desde otra perspectiva, la posición de Deleuze y Guattari (1993) aporta elementos importantes para la comprensión de la transversalidad. Conceptos como conexión, multiplicidad, líneas, mapas, tienen una relación directa con su significado de transversalidad, y pueden ser utilizados para entender mejor la transversalidad curricular. En su libro *¿Qué es la filosofía?* Deleuze y Guattari (1993) plantean que no hay concepto propio, que los conceptos se construyen en red o conexión con otros conceptos. En este sentido, podríamos decir que un concepto presupone relaciones transversales con otros. Los estudios de Deleuze y Guattari están orientados a producir un nuevo tipo de organización transversal basado en el denominado “paradigma rizomático”. Este paradigma remite a la multiplicidad de una estructura. El rizoma es una metáfora para explicar la discontinuidad y ausencia de jerarquía. En su obra denominada *Mil Mesetas, Capitalismo y Esquizofrenia* (1988), estos autores hacen una exposición sobre lo que entienden por rizoma, que es relativamente compleja. Allí apropian el significado biológico de rizoma, el cual se refiere a un tallo subterráneo que tiene formas muy diversas, con una extensión ramificada en todos los sentidos. Este significado se apropia metafóricamente para mostrar la importancia de la articulación, conexión, e integración de conceptos y para demostrar que un concepto es plural porque está hecho de muchos conceptos.

Dada su importancia, el concepto de transversalidad también ha sido apropiado por agencias externas a la educación para introducirlo en este campo. Desafortunadamente, como muchos conceptos que se recontextualizan en el campo educativo terminan siendo distorsionados, segmentados y marginales. Como ejemplo se pueden colocar los ejes transversales ligados a la educación en valores (convivencia, interculturalidad, paz, salud, sexualidad, etc.), que se si bien se consideran temas relevantes para la formación integral, están presentes marginalmente en el currículo, y se resuelven a través de asignaturas adicionales que poco interés tienen para los estudiantes. Esta visión distorsionada de la transversalidad obliga a pensarla en términos estructurales y sistémicos, pues no solo se trata de configurar un currículo flexible e integrado sino, también, formar sujetos flexibles, transversales y competentes. Al respecto, Bermejo (2005) plantea que “en la idea del sujeto transversal las diversas competencias del sujeto están internamente conectadas y entretrejidas” (p.

121). Esto le permite al sujeto participar de manera abierta y flexible en la multiplicidad de formas de vida propias de la pluralidad sociocultural actual.

La transversalidad curricular

Los planteamientos anteriores sirven de base para la comprensión y análisis de la transversalidad curricular. Existen muchos problemas en la sociedad que son multidimensionales y que pueden ser estudiados inter o transdisciplinariamente. Cuando esos problemas llegan al currículo existe la tendencia a incorporarlos de manera aislada a las asignaturas, sin considerar que no pertenecen a ninguna de ellas y que pueden ser estudiados por todas las asignaturas del currículo. Cuando los problemas seleccionados no pertenecen a ninguna asignatura y pueden ser estudiados por todas, hablamos de problemas transversales, donde ya no se dialoga desde las asignaturas aisladas sino desde el conocimiento o el saber. Por esta razón, cuando hablamos de currículo transversal o de transversalidad curricular nos referimos a un currículo que está organizado a partir de la flexibilización de los límites entre los contenidos, lo cual permite que la organización de estos se despliegue bajo la forma de temas o problemas transversales, cuyo estudio es integrado o, metafóricamente hablando, transdisciplinario.

184

Desde este punto de vista se puede definir un currículo transversal como aquel en el cual los contenidos de aprendizaje no pertenecen a ningún área o asignatura, porque viajan a través de éstas. Por esta razón, pertenecen a todas las áreas de conocimiento y no se ubican en ninguna de ellas. Generalmente se refieren a temas, problemas, situaciones, casos, que pueden tener una mirada integrada o sistémica de su conocimiento². Pensemos en la violencia como ejemplo de transversalidad curricular. En

2 Metodológicamente se debe distinguir entre integración y transdisciplinariedad. Generalmente, estos términos se usan indiscriminadamente. Sin embargo, transdisciplinariedad pertenece al campo de las disciplinas e integración pertenece al campo del currículo. En este sentido, no existe un currículo interdisciplinario porque no pertenece al campo de las disciplinas. Lo que existe es un currículo integrado que apela al conocimiento para la comprensión de todos sus objetos. Es importante diferenciar teórica y metodológicamente dos campos: el campo de las disciplinas y el campo del currículo. Esta diferencia crea una semántica propia para cada campo. Ahora bien, el hecho de que en el sentido común el término integración pueda extenderse a cualquier contexto, no significa que esto pueda desplazarse al lenguaje teórico donde los conceptos no deben presentar ambigüedad.

la violencia hay conexión, transitividad y articulación con respecto a la familia, al género, la niñez o la comunidad. Esto puede producir una serie de relaciones entre problemas que se viven en diversos grupos sociales, los cuales pueden recibir un tratamiento transdisciplinario. Otro ejemplo de transversalidad curricular es el que se refiere al medio ambiente. El medio ambiente como problema actual es multidimensional. Su estudio no pertenece a una sola disciplina porque está presente en la mayoría de ellas. El medio ambiente es un problema político-económico-social-cultural-científico-tecnológico, pero también natural. Hoy su deterioro debe ser objeto de compromisos integrados. El medio ambiente ha dejado de ser tratado como un objeto natural para convertirse en una construcción social y como tal sus problemas se han vuelto transversales. De allí que sea objeto de compromisos políticos (políticas medioambientales); que reciba el impacto del desarrollo de la producción económica y sociocultural, porque está afectado por el desarrollo de la sociedad y por los patrones de consumo moderno cuyo excedente es la basura que alcanza volúmenes insospechados en el planeta. En consecuencia, su estudio es transdisciplinario.

Con base en este ejemplo se puede establecer una diferencia entre transdisciplinariedad y transversalidad (Nicolescu, 1996). Por una parte, los conceptos sobre el medio ambiente pueden ser transdisciplinarios; por la otra, sus problemas pertinentes pueden considerarse transversales. Esto nos permite plantear la existencia de dos planos diferentes de análisis: el plano de los problemas transversales, y el del conocimiento científico transdisciplinario. Estos pueden describirse como dos planos analíticos: el plano del conocimiento (de las disciplinas) y el plano de los problemas sociales. En el plano del conocimiento encontramos conceptos transdisciplinarios con los que se puede analizar el discurso del medio ambiente, del género, de la democracia, de la violencia, y que se fundamentan en disciplinas que convergen en su construcción. En el plano de los problemas encontramos que estos son transversales, transitivos. Esto quiere decir, en otros términos, que el discurso sobre un problema puede configurar un discurso transdisciplinario, y que el problema que se estudia presenta transversalidad con otros problemas.

Otro ejemplo puede ser el de la comunicación. Si se piensa en un programa de formación profesional de comunicación, el currículo debiera ser un currículo transversal, integrado, y no un currículo lleno de materias

agregadas. La transversalidad curricular aquí implicaría seleccionar una serie de problemas transversales de la comunicación e investigarlos en grupos o equipos, esto es, colegiadamente. Esto permitiría, por una parte, transformar la organización curricular de asignaturas aisladas en problemas transversales y, por la otra, mostrar las formas diversas bajo las cuales se presentan los conceptos descriptivos y analíticos sobre la comunicación. El efecto de la organización curricular permitiría, en este caso, la construcción de nuevas formas de aprendizaje colectivo, socializado, donde la unidad organizativa de los estudiantes no sea el estudiante aislado, sino un equipo de investigación.

Como puede observarse, la transversalidad curricular afecta no solo la selección de los contenidos curriculares sino también su organización. Este principio puede extenderse a los estudiantes. En este caso se trata de crear nuevas formas de organización estudiantil que posibiliten mayor interacción entre los aprendices y que, al mismo tiempo, faciliten el desarrollo del aprendizaje socializado, participativo y colaborativo (Díaz Villa, 2007). Son diversos los ejemplos que pueden presentarse sobre transdisciplinariedad y transversalidad. En uno u otro caso se trata de ir más allá de los límites creados entre las disciplinas, por una parte, y más allá del tratamiento fragmentado y por demás especializado de los problemas. La transversalidad presupone flexibilidad, integración, hibridez, inexistencia de jerarquías. Estos mismos rasgos pueden considerarse en la transdisciplinariedad en otros escenarios como el de la salud, la contaminación, el calentamiento global, la comunicación, el medio ambiente, etc. Si consideramos por ejemplo la salud, no podemos pensarla de manera unilateral, como ocurre regularmente en la medicina curativa especializada, porque la salud está asociada a factores o problemas sistémicos que son causa de su bienestar o su deterioro y, en consecuencia, de su calidad. Aquí podemos ver dos aspectos de la salud. El aspecto científico de su estudio que debiera ser transdisciplinario, y no simplemente multidisciplinario, y el aspecto relacionado con los problemas que en ella se generan que son transversales. Cada problema de salud está conectado con otro u otros problemas y así sucesivamente, de una manera sistémica y holística.

En síntesis, la diferencia entre transdisciplinariedad y transversalidad es muy sutil. Si bien la transdisciplinariedad pertenece al campo de las disciplinas que debilitan sus límites, se integran o se hibridan para formar nuevos campos de conocimiento que no son disciplinarios, el proceso del

tránsito de los conceptos entre diferentes disciplinas es transversal. Ahora bien, una vez que un concepto se produce con la participación de diferentes disciplinas que convergen en sus aportes teóricos o metodológicos se considera transdisciplinario. Por su parte, la transversalidad pertenece al orden de los problemas o al plano de los problemas pues, como se dijo atrás, su análisis y solución cruza diferentes disciplinas.

Ahora bien, cuando nos referimos al currículo es conveniente hablar de transversalidad curricular o de currículo transversal. Metodológicamente, es posible distinguir entre el campo de las disciplinas y el campo del currículo. El segundo es subsidiario del primero, en la medida en que ambos campos poseen estructuras diferentes.

Si apelamos a la metáfora de Deleuze y Guattari (1988), el currículo transversal también puede entenderse y definirse como un currículo rizomático ¿Por qué se denomina rizomático? Porque no responde a jerarquías entre los conocimientos seleccionados, esto es, no responde a la clásica organización vertical del conocimiento educativo expresada en tiempos asignados a las materias, en jerarquías de estas socialmente construidas (obligatorio-electivo) y a la lógica de los discursos disciplinarios que se conocen cotidianamente como las asignaturas.

En la semántica de Deleuze y Guattari (1993) se puede decir que un currículo rizomático es aquel cuyos contenidos presentan articulaciones, provienen de múltiples fuentes, entran en relaciones horizontales, no están territorializados, no reproducen jerarquías, tienen formas diversas de organización y reorganización, y se fundamentan en la transitividad -un contenido o conocimiento remite a otro, y a otro, y así sucesivamente en una cadena abierta-. Un currículo rizomático responde, por lo tanto, al principio de conexión y heterogeneidad, se basa en una selección no condicionada por la fragmentación disciplinaria, puede organizarse de múltiples formas y responde a las demandas de diversos contextos. Sobre la base del pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari (1993), podemos considerar que la unidad básica del currículo rizomático es el “rizoma curricular”, esto es, una unidad de contenido abierta a múltiples articulaciones, conexiones, contextos y posibilidades interpretativas.

En el ámbito internacional, la UNESCO ha planteado la necesidad de incorporar los ejes transversales en los currículos. Entre algunos de los

que considera pertinentes están: la juventud, el agua, el cambio climático, la libertad, los derechos humanos, la responsabilidad social, ética y la solidaridad (UNESCO, 1998). Todos estos problemas presuponen un pensamiento transversal que implica flexibilidad, integración, hibridez, pluralidad, conectividad y horizontalidad y, en última instancia, el debilitamiento de los límites. Sin embargo, sería conveniente trascender el carácter marginal que tienen, ya que están limitados a la formación en valores, y no abarcan la totalidad del currículo.

Por esto, el tema del debilitamiento de los límites es importante para comprender la flexibilidad, la integración y, en especial, la transversalidad. Cuando los límites son flexibles hay transitividad, capacidad de circulación de un espacio a otro, de un lugar a otro, de un concepto a otro, o de una disciplina a otra. Observamos, entonces, que el poder transitar a través de los límites flexibles de las disciplinas, traspasarlos, puede entenderse en términos de transversalidad. Así mismo, la conexión, articulación, entre problemas puede entenderse mejor en términos de transversalidad.

En síntesis, la transversalidad se ha vuelto un tema recurrente en la educación. Desde la educación preescolar hasta la universidad se plantea la necesidad de crear currículos transversales, integrados, o rizomáticos³. Sin embargo, hay cierta distancia entre proponer currículos transversales y expresar de otra manera la transversalidad curricular que vaya más allá de las definiciones comunes, presentes en muchos textos escolares. Este es un problema que afecta a docentes y estudiantes, pues la pedagogización de la transversalidad minimiza su sentido macrosocial, y la importancia de abordar el pensamiento de los problemas en el eje macro-micro. ¿Qué significa esto? Desde la perspectiva transversal significa que los problemas por microscópicos que sean obedecen a macro determinaciones o macro estructuras. Un ejemplo que puede ilustrar esto es el problema de las basuras. Una teoría de la basura tendría que plantear su carácter global, las causas globales de su existencia, la economía desbordada de

3 Desde la perspectiva que aquí se plantea estos términos son equivalentes.

4 Los conceptos transversal, rizomático, integrado presentan una equivalencia semántica debida a la hibridez conceptual que han producido los discursos postmodernos que no han sido exentos del fenómeno de la pluralización conceptual. Hoy todo está anudado, conectado, interrelacionado. Somos nodos en las redes sociales, y asumimos una multiplicidad de roles. Bermejo (2005) coloca como ejemplo el politeísmo de valores.

producción de bienes y servicios y el consumo masivo que ha conducido a que los excedentes sean mayúsculos y conduzcan a la contaminación de suelos, aguas, aire, y al deterioro de la salud. Por esta razón, la basura no es un problema local, de micro contextos, como tampoco es un problema producido individualmente. Los contextos macroscópicos de la economía global, el consumo global, ha hecho que la basura se convierta en un macro problema. Es, en esencia, un problema transversal⁴.

Transversalidad y modelos de formación

Cualquiera que sea el enfoque del currículo (transversal, rizomático, integrado, contextualizado), su pedagogización ha conducido a procedimientos que no van más allá de la simple correlación de conceptos, problemas, o temas. Es evidente que este tipo de “integración” de cierto nivel no cambia el pensamiento de los estudiantes. De allí la importancia de construir modelos de formación alternativos que efectivamente permitan aproximar nuevas realidades, nuevas prácticas y, sobre todo, nuevas formas de pensar y comprender las realidades que vivimos en la actualidad. Aquí juega un papel muy importante el concepto de modelo y el de modelo de formación.

189

El concepto de modelo es relativamente complejo. El término posee diferentes significados que dependen del contexto donde es usado. Si bien su definición más corriente es la que hace referencia a la representación en pequeño de alguna cosa, esa representación varía de conformidad con el diseño que se elabora por quienes lo construyen (Badiou, 1968). Así, por ejemplo, en la Arquitectura tenemos el modelo en miniatura de un edificio, o de conjunto residencial. El modelo del edificio lo representa, pero no es el edificio real. En la escultura un modelo es alguien que se debe copiar. Un modelo económico representa un proceso a seguir que sirve de control sobre las actividades económicas. Así tenemos modelos en las Matemáticas, la Física, la Química, etc.

Por esto Badiou (1968) plantea que “un modelo posee una existencia teórica y formal. Se organiza sobre estructuras y simula una realidad y la describe y explica a través de conceptos” (pp.21-49). De esta manera, es posible encontrar modelos en la generalidad de la producción teórica. En ellos hay convergencia alrededor de la idea de que un modelo es un sistema conceptual abstracto, o una representación abstracta de la

experiencia. Desde la perspectiva de este autor, un modelo posee una existencia teórica y formal. Simula una realidad y la describe y explica a través de conceptos. Esto significa que un modelo no es la realidad misma. Solo la simula, la proyecta, la representa. Por esta razón, como se planteó atrás, es posible decir que un modelo corresponde al dominio de los conceptos y en este sentido es abstracto.

Ahora bien, cuando se hace referencia al campo educativo se observa que hay una especie de desgaste del concepto debido a que se ha extendido a diversos subcampos. Esto ha producido una confusión semántica en relación con los modelos que adoptan las instituciones. Así es posible encontrar una diversidad de modelos que han tenido un efecto en el debilitamiento del concepto y que han creado confusión entre los docentes y administrativos. Todos ellos tienen alguna similitud pues se refieren a la educación, pero se diferencian en el objeto que representan o simulan. De allí la necesidad de establecer articulaciones entre estos modelos, así como definir su autonomía. La siguiente figura intenta representar las relaciones de los modelos que hasta hoy circulan en el campo educativo.

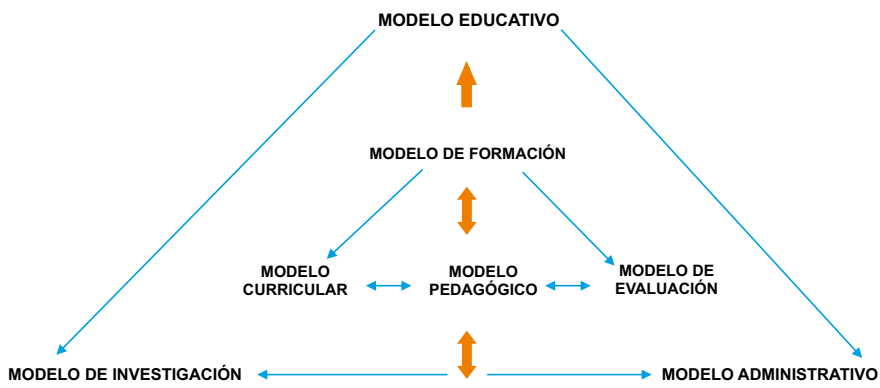


Figura 1. Relaciones de los modelos en el campo de la educación.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la figura, hay niveles de relaciones de articulación entre estos modelos. Sin embargo, todos confluyen en el modelo educativo porque en él se resumen todas las políticas, lineamientos, estrategias y posibles prácticas de orden institucional. A su vez, el modelo educativo se expresa en tres modelos interrelacionados

-el modelo de formación que subsume el modelo de investigación (que simula los procesos investigativos) y el modelo administrativo. Sin bien hay una relación sistémica entre estos, la mayoría de las instituciones educativas no consideran sus articulaciones y solo incorporan en toda la vida institucional un modelo, que generalmente corresponde al pedagógico.

El modelo de formación resulta de particular interés en el presente análisis. Simula todo el proceso formativo y tiene como propósito mostrar cómo este opera en una institución. Un modelo de formación parte del concepto que históricamente, de manera simplificada, significa a grandes rasgos guiar u orientar al aprendiz en su desarrollo y crecimiento académico, personal, social y político. Se trata de la representación abstracta de una experiencia educativa que se basa en conceptos y relaciones que guían la acción. Toda experiencia formativa implica la articulación de diversos componentes: actores, unidades académicas, discursos (currículo) y prácticas (pedagógicas, evaluativas, administrativas). La siguiente figura ilustra los componentes de las categorías constitutivas de un modelo de formación.

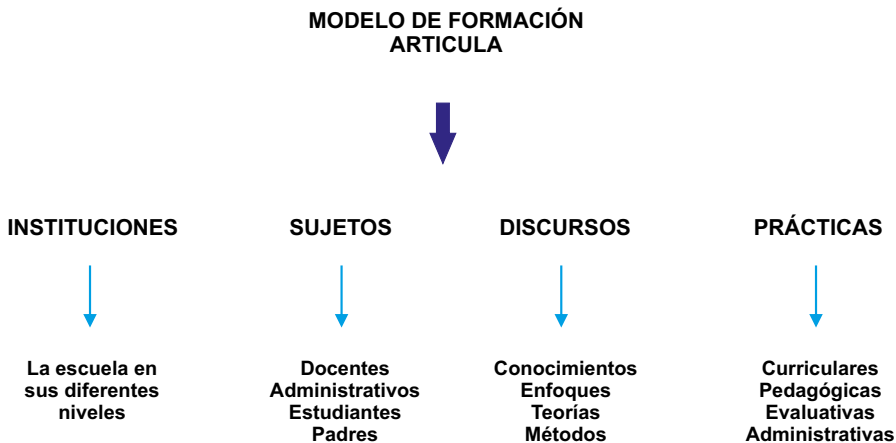


Figura 2. Componentes de las categorías constitutivas de un modelo de formación.

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, el modelo articula un conjunto de componentes que pueden clasificarse en internos y externos que son interdependientes debido a su profunda articulación. Los componentes internos se refieren a la naturaleza propia de modelo, esto es, a la

organización interna de los elementos que lo constituyen y que están interrelacionados. Los componentes internos del modelo son el currículo, la pedagogía y la evaluación, y se corresponden con los elementos que orientan directamente las prácticas pedagógicas de formación. Estos elementos son constantes y pueden permanecer por mucho tiempo sin tener variaciones o cambios. Así, por ejemplo, el currículo de un programa puede permanecer sin modificarse hasta una década y depende de principios institucionales que son externos. La pedagogía está definida en ocasiones institucionalmente a partir de ciertos enfoques o teorías que dominan en el escenario educativo, a pesar del sello personal que le imprimen los docentes; y la evaluación está regida por normas consignadas en reglamentos específicos. Podemos agregar que esos elementos internos son constantes. Por su parte, los componentes externos del modelo se refieren a los contextos o entornos social, cultural, económico, y político. Ellos tienen relaciones de interacción con los elementos internos. Como ejemplos se proponen las políticas educativas globales y nacionales que orientan el quehacer de las instituciones; los discursos diversos (sobre el aprendizaje, la enseñanza, las competencias, el niño, el maestro, etc.); la transversalidad (ejes transversales propuestos por la UNESCO); el discurso de la flexibilidad (flexibilidad curricular, flexibilidad pedagógica, flexibilidad académica, flexibilidad administrativa)⁵.

En síntesis, se puede afirmar que el concepto de modelo de formación implica conocimientos, instituciones, sujetos, sistemas, normas pedagógicas, condiciones legales, jerarquías que fijan límites al quehacer educativo. Es la dinámica de estos componentes la que directa o indirectamente regula el proceso de formación. Por eso se ha planteado a lo largo de este artículo que un modelo de formación simula el proceso formativo.

El concepto modelo de formación puede considerarse la base para la construcción del concepto modelo de formación transversal. Este tiene como propósito producir modalidades de formación alternativa basadas en la transversalidad. Se ha dicho que estos dos principios son fundamentales para la transformación del currículo y la pedagogía y, en

5 Es importante tener en cuenta que estos discursos no se crearon en la educación, sino que pertenecen a otros campos. Su tránsito a la educación se conoce, en términos de Bernstein (1998) como recontextualización. Véase Díaz Villa (2007).

consecuencia, en la transformación de las modalidades de aprendizaje centradas en el individuo y no en el grupo. Por esto es importante que un modelo de formación transversal, independientemente de sus realizaciones contextuales, se base en los siguientes postulados:

- Integración de los principios, contextos y prácticas de investigación entre los campos de conocimiento.
- Integración en el currículo de problemas concretos susceptibles de estudio transversal.
- Énfasis en la investigación, la comprensión, e interpretación de los problemas y su posible solución de manera socializada.
- Generación de un aprendizaje integrado que favorezca el diálogo de conocimientos y saberes de los diferentes campos epistémicos, y los articule a soluciones alternativas de problemas del entorno.
- Desarrollo creciente de las competencias que subyacen a la investigación (epistémica, discursiva, y textual).
- Énfasis en el aprendizaje socializado, participativo y colaborativo (Díaz, 2007).

En consecuencia, estas características se extienden igualmente al currículo, y a la integración de problemas concretos susceptibles de estudio transversal. Esto favorece la investigación, la comprensión e interpretación de los problemas y su posible solución de manera socializada. En cierto sentido, el currículo intrínseco a un modelo de formación transversal recupera los principios de un currículo rizomático, el cual no resulta de la suma de problemas aislados, sino de las conexiones o interrelaciones que se dan entre ellos, y de la manera como se resuelven a través de la integración de conocimientos. En la misma forma que el rizoma está relacionado con un mapa que es producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, el currículo rizomático conecta, altera o modifica los contenidos. Los conceptos de conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, son propios de un currículo que no está impulsado por las entradas predefinidas de los expertos, sino que se construye y se negocian en tiempo real con los aportes de quienes participan en el proceso de aprendizaje (Santamaría, 2012). Es dentro de ese conjunto de transformaciones que puede entenderse la transversalidad y la transversalidad de un modelo de formación y, a partir de esto, la producción de otras perspectivas investigativas, fundamentadas en la generación de

nuevos contextos de interacción, que promuevan el acceso comprensivo al conocimiento y a la solución de problemas de manera socializada y ampliamente interactiva.

Conclusiones

Este documento ha desarrollado algunos aspectos conceptuales relacionados con la transdisciplinariedad, la transversalidad y el currículo. Se partió del análisis de las relaciones entre las disciplinas y se consideró la transdisciplinariedad como el eje de la discusión alrededor de los procesos de producción del conocimiento. También se consideró el debilitamiento de los límites como la base de la transdisciplinariedad y la transversalidad. Así mismo se estableció su influencia en la formulación del currículo transversal, integrado o rizomático en el cual se desvanece la idea de jerarquía entre los contenidos y surge un enhebrado de relaciones asociadas a una visión integradora del conocimiento.

En contraposición a una concepción del conocimiento rígidamente delimitado, se consideró la potencia de la transversalidad como una expresión de la integración de diferentes niveles de realidad presentes en el currículo y, a través de estos, a los procesos de formación. Esto condujo a formular descriptivamente una estructura articulada de la formación mediada por la interrelación (o interdependencia) de modelos intrínsecos al campo educativo que operan en diferentes niveles y que confluyen alrededor de lo que se concibe como modelo de formación.

En síntesis, se concluye que la transversalidad juega un papel fundamental en la medida que no obedece a la racionalidad inherente a las posiciones clásicas disciplinarias que alimentan las oposiciones, los territorialismos y la reproducción de límites rígidos entre los campos epistémicos. En oposición a esta perspectiva, la transversalidad es inherente a la integración y se opone radicalmente a la jerarquización en las formas de organización. A la transversalidad subyace la cultura de la integración. La trascendencia de la transversalidad en el campo educativo favorece la producción de modalidades curriculares cuyas bases son la conexión, la articulación, el hibridaje de los contenidos, todo esto bajo el principio básico de la integración que surge del debilitamiento de los límites.

Este documento puede verse como una exhortación al fortalecimiento de modalidades alternativas de pensar el currículo que vayan más allá de las formas organizativas actuales, las cuales, en materia formativa, riñen con la cultura de una sociedad caracterizada por el cambio de un orden jerárquico, a una cultura en la cual el sincretismo es un principio que domina todos los escenarios de organización e interacción. De la misma manera que el efecto de este sincretismo ha sido la remodelación del yo (Bell, 1996), las fronteras rígidas intrínsecas al currículo pueden dar paso a nuevas formas de exploración sobre los arreglos del conocimiento educativo y, a través de estas, a nuevas formas de exploración, pensamiento y producción de conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Badiou, A. (1972). *El concepto de Modelo. Bases para una Epistemología Materialista de las Matemáticas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La Indagación Intelectual y las Culturas de las Disciplinas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bell, D. (1996). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bermejo, D. (2005). *Posmodernidad, pluralidad y transversalidad*. Barcelona: Anthropos.
- Bernstein, B. (1977). Clasificación y enmarcación del conocimiento Educativo. En *Class, codes, and control, Volumen 3. Towards a theory of educational transmittión*. London: RKP, pp. 202-230.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. París: Editorial Pre- textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz, Villa, M. (2007). *Lectura Crítica de la Flexibilidad. Vol I. La Educación Superior frente a los retos de la flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dogan, M. (2003). Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas. Recuperado de: <https://metodologiasdelainvestigacion.wordpress.com/2010/11/20/las-nuevas-ciencias-sociales-grietas-en-las-murallas-de-las-disciplinas-mattei-dogan-unesco/>
- Geertz, C. (1980). Blurred Genres: the refiguration of social thought. *The American Scholar*, Vol. 49 N° 2 (1980), pp. 165-179
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, N° 1, pp. 520-540.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento Complejo*. Madrid: Gedisa.

- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad Manifiesto*. París: Ediciones Du Rocher.
- Saur, D. (2013). Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa. En *Propuesta Educativa* 39, 5-12.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Santamaría, F. (15 de febrero 2012). Reflexiones sobre ecologías y espacios del aprendizaje, análisis del aprendizaje y análisis de las redes sociales. visualización de datos. Big Data y otros temas emergentes. Blog de Fernando Santamaría. educación rizomática | *Blog de Fernando Santamaría* (fernandosantamaria.com)
- UNESCO, (1998). Ejes Transversales Aprendizajes para la vida. Recuperado de: http://recursosbiblio.url.edu.gt/publicjlg/Lib/2015/url/06/los_eje.pdf

EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA, UNA OPORTUNIDAD PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA BIODIVERSIDAD Y LA CULTURA

THE CONTEXT OF THE PANDEMIC, A PEDAGOGICAL OPPORTUNITY TO STRENGTHEN BIODIVERSITY AND CULTURE

Delia Rincón Ariza*

Recibido: Junio 17, 2021

Aceptado: Octubre 24, 2021

“Quizás la pandemia actual sea una oportunidad para tomar nota del enorme costo colectivo de los cambios radicales en los estilos de vida ... y fomentar una mejor gestión de estos cambios, particularmente en nuestra relación con la naturaleza”

Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO

* Magíster en Gestión Ambiental de los Llanos. Estudiante del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Docente de la Universidad de los Llanos, Colombia.
drincon@unillanos.edu.co
0000-0002-0356-2880

Cómo citar este artículo:
Rincón, A. D. (2021). El contexto de la pandemia, una oportunidad pedagógica para fortalecer la biodiversidad y la cultura. *Revista PACA 11*, pp. 197-213.

Resumen: Este documento considera la biodiversidad y la cultura como una oportunidad pedagógica para fortalecerse en tiempos de pandemia. Por ello se propone una estrategia pedagógica alternativa comunitaria que permita avanzar en la construcción de una cultura ambiental, teniendo como ejes para su desarrollo: la biodiversidad como ambiente de aprendizaje, la biodiversidad como ambiente de investigación, la biodiversidad como sistema alternativo ecosocial. Así mismo, aborda la cultura y la biodiversidad como industria a cargo de las diversas organizaciones o instituciones, y la mirada cultural desde las etnias.

Palabras clave: cultura, biodiversidad, pandemia, estrategia alternativa comunitaria.

Abstract: This essay considers biodiversity and culture as a pedagogical opportunity to strengthen itself in times of pandemic. For this reason, an alternative community pedagogical strategy is proposed that allows progress in

the construction of an environmental culture, having as axes for its development: biodiversity as a learning environment, biodiversity as a research environment, biodiversity as an alternative eco-social system. Likewise, it addresses culture and biodiversity as an industry in charge of various organizations or institutions, and the cultural perspective from ethnic groups.

Keywords: culture, biodiversity, alternative community strategy.

Introducción

El año 2020 marcó una nueva era para la sociedad del siglo XXI, la cotidianidad del ser humano, de la industria, la naturaleza se vio intervenida por la pandemia del Covid-19. Las autoridades chinas, el 31 de diciembre de 2019 reportaron a la Organización Mundial de la Salud (OMS) la aparición en la provincia Wahan de una extraña enfermedad considerada inicialmente como zoonótica, la cual fue denominada como COVID-19, que afecta principalmente al sistema respiratorio. En el mes de enero de 2020 se reportaron casos en China, Japón, Corea, Tailandia, Alemania e Italia. En febrero, en Estados Unidos, España y Reino Unido.

198

Teniendo en cuenta dichos sucesos, y los más de 118.000 casos reportados, la Organización Mundial de la Salud, el 11 de marzo de 2020 declaró la pandemia por la enfermedad del nuevo coronavirus, COVID-19 (Idrovo, Manrique & Nieves, 2020). En América Latina se tuvo el primer reporte el 26 de febrero en Brasil; en el mes de junio la región se catalogó como epicentro de la enfermedad, dado que las medidas para contrarrestar la propagación no se abordaron de manea inmediata (Azerrat, Ratto, & Fantozzi, 2021).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los individuos se han adaptado en el territorio a su biodiversidad biológica y cultural. No obstante, ante la inadecuada interacción entre el sistema natural y el sistema sociocultural, el mundo se enfrentó a una crisis en salud con el surgimiento del Covid – 19, pandemina que visibilizó los vínculos fuertes entre la naturaleza y los humanos.

El Fondo Mundial para la Naturaleza - WWF INTERNACIONAL (2020), llama la atención sobre el papel fundamental de conservar y mantener la naturaleza para sostener la salud humana y, por tanto la vida en el planeta.

Podría considerarse que es la vida del hombre la que está pendiendo de un hilo, y aún no toma conciencia ni acciones contundentes para minimizar el impacto de la pandemia en él mismo.

En Colombia, el Ministerio de Protección Social confirmó el 6 de marzo de 2020, el primer caso en una mujer de 19 años que procedía de Milán, Italia. Teniendo en cuenta dicho suceso, el país adoptó en esencia tres medidas: 1) medidas sanitarias y de emergencia sanitaria; 2) de emergencia social y económica, y 3) de orden público y de carácter ordinario (García Echeverry, Moreno Amézquita, Pinto Bustamante, & Gómez Cordoba, 2020).

Esta enfermedad zoonótica y emergente, que cada vez se va tornando un poco más agresiva y contagiosa, insta a la comunidad científica en las diferentes regiones del mundo para que se apoyen en procesos de investigación de punta, y de esta manera seguir trabajando por la consolidación de vacunas que permitan combatir el Covid-19 y sus diversas mutaciones, que día a día viene cobrando la vida de un número importante de seres humanos.

El panorama interpuesto por la pandemia increpa a los ciudadanos para que reflexionen, comprendan, valoren y evalúen las prácticas cotidianas en la relación con el sistema natural. Esta nueva situación hace necesaria la construcción de alternativas de solución, desde los diferentes campos del saber, apoyados en la investigación como uno de los ejes fundamentales para estructurar una ruta basada en el conocimiento y la innovación, que permita atender la crisis sanitaria, económica, social, ambiental, cultural y política por la que el mundo está atravesando.

Es un llamado a la reivindicación del hombre con su entorno y la biodiversidad, con la revisión, ajuste, y cambio en el modelo económico impuesto y acelerado, a costa de la sobreexplotación de los recursos naturales, así como la revisión de algunas de las prácticas mal concebidas y realizadas hasta el momento.

En aras de aportar a la comprensión y aplicación de prácticas culturales alrededor de la naturaleza, se requiere desarrollar proyectos pedagógicos e investigativos que propicien sinergias entre la biodiversidad, la educación y la cultura, con el fin de adoptar estrategias formativas que permitan

promover cambios en el comportamiento humano, encaminados a reconstruir una cultura ambiental individual y colectiva alrededor de la conservación de la biodiversidad y del sistema natural.

En este sentido vale la pena preguntarse, ¿de qué manera el contexto de la pandemia se puede considerar una oportunidad pedagógica para fortalecer la biodiversidad y la cultura? Con el fin de responder a la pregunta, este escrito indaga en dos ejes temáticos de gran importancia: la biodiversidad y la cultura, temas amplios y complejos que pueden abordarse desde varias miradas. Sin embargo, este texto lo considera desde el manejo de la cultura y la biodiversidad como industria a cargo de las diversas organizaciones o instituciones, y desde la mirada cultural étnica.

Por ello, se plantea esta oportunidad a partir de la formulación de una estrategia pedagógica alternativa comunitaria que busca promover una cultura ambiental que incentive el inicio de cambios en el comportamiento humano, a partir de sus interacciones con otros sujetos sociales, que puedan promover espacios para la valoración, la comprensión y la aplicación del conocimiento in situ, y el producido en las investigaciones adelantadas en diferentes contextos.

LA BIODIVERSIDAD Y LA CULTURA

Abordar la biodiversidad y la cultura, configuran las distintas maneras que el hombre ha intervenido el mundo natural, ya sea desde las tradiciones, costumbres o por el modelo económico globalizado. Dicho modelo económico, viene incidiendo de tal manera que pone en riesgo no solo la salud humana, sino los ecosistemas naturales.

El comercio ilegal en condiciones antihigiénicas de especies silvestres, han acelerando la transmisión de patógenos como bacterias o virus, que afectan principalmente al hombre. Situación que en el año 2019, se le atribuyó al surgimiento del Covid-19 en el mercado de Wuhan, en la provincia china de Hubei, (WWF INTERNACIONAL, 2020). Esta desafortunada experiencia que el mundo vive por causa de las inadecuadas interacciones entre los humanos y la fauna, es una manera de reflexionar y cuestionar la forma de intervenir la biodiversidad.

Ahora bien, la biodiversidad en tiempos de pandemia, también puede ser vista desde el ámbito paisajístico o estético. Pues, no se puede desconocer, que la pandemia ha brindado espacios de resurgimiento de especies en fauna y flora a lo largo y ancho del planeta. Ante este nuevo contexto, algunos países como Italia, hoy ofrece visitas virtuales a partir de aplicaciones para teléfonos inteligentes creadas por el departamento de Patrimonio Cultural, como por ejemplo la visita al patrimonio submarino de la “Sicilia Archeologica”.

La directora de la UNESCO, Audrey Azoulay (2020), invita a la reflexión en el mundo asegurando que “Quizás la pandemia actual sea una oportunidad para tomar nota del enorme costo colectivo de los cambios radicales en los estilos de vida... y fomentar una mejor gestión de estos cambios, particularmente en nuestra relación con la naturaleza ” (p. 3).

Ante la crisis mundial generada por la pandemia del Covid-19, la UNESCO tuvo que postergar para el año 2021 los diversos encuentros internacionales programados para 2020, entre estos, el Congreso Mundial de la Conservación, en Marsella (Francia), la Conferencia Océánica de las Naciones Unidas, en Lisboa (Portugal).

Con el fin de responder a los desafíos que el Covid-19 ha impuesto a la humanidad, las estrategias regionales han cogido mayor fuerza y protagonismo. Los países insulares del Pacífico que aún no han sido afectados por la pandemia como medio de defensa han tenido que restringir el turismo, incidiendo de manera negativa en el desarrollo económico de las islas y en las altas tasas de desempleo.

La comunidad del Caribe, realizó el “Primer Diálogo Regional sobre Cultura en un Ambiente COVID-19” celebrado en el mes de mayo de 2020. El doctor Douglas Slater, Secretario General Adjunto de Desarrollo Humano y Social de CARICOM, expresó la importancia de la cultura y la creatividad para enfrentar los desafíos que el Covid-19 plantea al mundo. En este sentido, se plantearon alternativas en plataformas digitales para la realización de eventos.

Con el fin de mitigar el impacto económico en las instituciones dedicadas al desarrollo cultural, la Comisión Europea adoptó ayudas estatales, apoyo financiero, reembolso de servicios no realizados e implementación de tecnologías digitales, entre otros.

En América Latina, los efectos del Covid-19 han sido considerados muy negativos para el sector cultural, razón por la cual se ha instado a las organizaciones internacionales, nacionales y regionales para apoyar dicho sector.

La UNESCO durante el año 2020 adelantó iniciativas para mitigar el impacto de la pandemia en la industria de la cultura, como por ejemplo: #-shareOurHeritage, campaña lanzada para compartir videos y visitas virtuales, reunión en línea de ministros de Cultura, lanzamiento de la plataforma del Patrimonio Cultural Inmaterial, Soluciones Urbanas, aprendiendo de las respuestas de las ciudades al COVID-19, entre otros (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, 2020).

La pandemia puso de manifiesto la vulnerabilidad de la industria en el sector cultural para continuar en la conservación de los patrimonios de la humanidad, a partir de la contratación de talento humano experto, asignación de recursos y visitas turísticas que ayudan a mantener la riqueza natural y los monumentos construidos por el hombre. El peso económico del sector cultural, tanto para su subsistencia y consolidación de recursos por vía del turismo, han develado la fragilidad en este campo en todo el territorio.

Así mismo, la biodiversidad como escenario natural para la vida y la subsistencia de la flora y la fauna, ha sido afectada principalmente por el cambio climático originado por las acciones antrópicas. Los efectos de dichas acciones en los ecosistemas son notorios, como el blanqueamiento de los corales en Australia, la disminución de las especies animales y vegetales y los incendios desmedidos en las Montañas Azules, entre otros, que son muestra de cómo el humano depreda el sistema natural. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, 2020).

De acuerdo con la publicación sobre la conservación de los tesoros naturales del mundo, en 2020 se esperaba que fuera el año que consolidaría las decisiones, políticas y estrategias sobre la biodiversidad en el mundo. Colombia, con su riqueza natural, aporta de manera significativa a la conservación de los ecosistemas, la biodiversidad y las áreas protegidas.

Las áreas protegidas, además de ofrecer salud física y bienestar emocional, son un escenario para llevar a cabo estrategias en educación ambiental, investigación científica, recreación y turismo. De igual manera, se establecen sinergias entre la biodiversidad natural en flora y fauna y la diversidad cultural, vistas desde los grupos étnicos presentes en la región.

Es importante destacar cómo en Colombia se cuenta con 1.244 de áreas protegidas, con una extensión 31'287.122 hectáreas, y que algunos lugares cuentan con resguardos indígenas, que en alianza con la autoridad ambiental, trabajan para afianzar procesos de interculturalidad, diversidad y conservación de la biodiversidad. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, 2020).

Sin embargo, en el contexto de la pandemia las medidas de aislamiento, confinamiento, y restricción turística han permitido que las fuentes hídricas recobraran sus colores cristalinos, que los animales puedan deambular de una manera más libre por el planeta. Como ejemplo, varias especies de animales llegaron al paisaje urbano, tras la cuarentena en los diferentes países: los patos que recorrieron París, en Francia; un puma por las calles de Santiago en Chile, etc.

La biodiversidad dependiente de la industria

La dependencia económica de ingresos derivados del turismo para realizar trabajos de conservación en los 213 sitios naturales y 50 sitios marinos considerados Patrimonio Mundial por organizaciones como la UNESCO, ponen en peligro su estabilidad. En abril de 2020, el Consejo Mundial de Viajes y Turismo, reportó que podría perderse el 2,1 billones de dólares del PIB por la escases de visitas de turistas, lo cual genera un panorama incierto e inestable en los sitios naturales como los arrecifes de coral fundamentales en lucha contra el cambio climático.

Finalizando el año 2020, se establecieron estrategias para activar la economía del turismo y, por ende, el empleo. La reducción de impuestos, el valor de tiquetes y hoteles incentivaron a los individuos para visitar principalmente los lugares agroturísticos.

La naturaleza, entre otros aspectos, le brinda al hombre diversos escenarios para su supervivencia. En este sentido, los paisajes, la riqueza

hídrica, el avistamiento de flora y fauna se han constituido en un interés socioeconómico del cual se lucran los individuos y las instituciones. Sin embargo, en Colombia todavía falta mucho por hacer en el campo educativo para el turista, que disfruta de la riqueza natural, y para el empresario que busca beneficio económico.

Se hace necesaria la adopción de estrategias pedagógicas que incentiven una sinergia entre los sistemas natural y sociocultural para el disfrute responsable de la naturaleza. La pandemia ha puesto en escena la necesidad de reconsiderar las prácticas cotidianas que el hombre, como parte de la naturaleza, ha venido ejerciendo de manera insensible e irresponsable. Es un problema con ojos de oportunidad para la vida en el planeta.

La comercialización de la biodiversidad silvestre

La comercialización, el tráfico y el consumo de la biodiversidad silvestre afectan la conservación de las especies, acarreando problemas de índole natural y sanitaria. Natural, porque atenta contra la supervivencia y la conservación de las especies; sanitario, porque puede generar la transmisión de enfermedades zoonóticas, que atentan contra la población humana en el planeta.

Mientras exista quién compre y quién venda, la comercialización de biodiversidad en fauna silvestre persistirá de manera clandestina. Se hace necesario diseñar e implementar procesos educativos que brinden conocimiento, acciones de prevención y de atención a las problemáticas suscitadas por la comercialización de biodiversidad silvestre. De igual forma, el acompañamiento de las autoridades ambientales para la prevención, y aplicación de los mecanismos de control y sanción eficientes a quienes infrinjan la norma de manera reiterativa.

Una mirada cultural étnica

Una de las comunidades menos atendidas por los diferentes gobiernos, es la de los indígenas. Según National Geographic, aproximadamente la protección del 80% de la diversidad en el planeta ha estado en manos de los pueblos indígenas, y son guardianes de casi el 20% del territorio. En este sentido, se conjugan dos aspectos de importancia y en riesgo para la

humanidad. El primer aspecto es la cultura, representada en este caso por los pueblos indígenas, y el otro aspecto, la biodiversidad natural. Ante la pandemia del Covid-19, la ONU se ha pronunciado frente a la necesidad de los derechos de los indígenas en torno a la salud (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, 2020).

América Latina y el Caribe, gozan de una diversidad natural y cultural de importancia. No obstante, el Covid-19 ha hecho evidente la ausencia de un sistema de salud equitativo, que atienda las necesidades específicas de los indígenas, afrodescendientes y demás grupos étnicos. En el año 2017, se reconocen las diferencias entre los grupos étnicos, promoviendo un enfoque intercultural para avanzar en temas de salud, razón por la cual consolidó la política sobre etnicidad y salud (Organización Panamericana de la Salud, 2020).

De otro lado, la producción de alimento al interior de las comunidades campesinas y étnicas en estos tiempos de pandemia, ha puesto sobre la mesa la importancia de los mercados locales. La encuesta realizada por la UNESCO sobre el impacto de la pandemia en el patrimonio cultural inmaterial, evidenció que las recetas tradicionales y la comida local han motivado el interés por la agricultura, uso de plantas silvestres y crianza de animales de manera tradicional y orgánica. Para el caso colombiano, en la comunidad indígena Misak los ancianos comparten las técnicas de producción agrícola tradicional con los jóvenes de su población (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, 2020)

Los pueblos indígenas son de suma importancia como patrimonio cultural inmaterial, así como desde los saberes y prácticas ancestrales alrededor de la conservación de la biodiversidad, como quiera que poseen experiencia para mitigar, adaptar y reducir los impactos climáticos en el territorio. Según, Bruna Rocha profesora de arqueología de la Universidad Federal para Occidente en Brasil, los ancianos de los pueblos indígenas tiene un fuerte conocimiento del medio ambiente, el territorio, historia, medicamentos naturales, orientación espiritual y política, elementos fundamentales para el reconocimiento en el territorio.

Para José Francisco Cali Tizay, Relator Especial para los derechos de los pueblos indígenas de las Naciones Unidas, la pandemia, entre otros aspectos, deja como enseñanza valorar lo colectivo sobre lo individual y construir un mundo inclusivo en los diferentes contextos culturales.

Es importante mencionar que se requiere implementar estrategias que conlleven a una sociedad mejor estructurada, tolerante, resistente e insistente ante un mundo globalizado y hegemónico. En este sentido, el brote del Covid-19 abre la puerta a la oportunidad de reconstruir un mundo con una mirada intercultural, integral e inclusiva a partir de procesos pedagógicos contextualizados, construido con los sujetos sociales en el territorio.

OPORTUNIDADES EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

1. Construcción de una cultura ambiental

La situación de crisis sanitaria por la que el mundo está atravesando es lamentable; sin embargo, se requiere que la humanidad reflexione e inicie cambios culturales a favor de la vida en donde el Estado, las instituciones y los individuos adopten iniciativas que puedan atender en primer lugar la subsistencia de los seres vivos, así como la activación paulatina de la economía a partir de medidas y prácticas culturales amigables con el entorno.

Se hace necesario, generar caminos distintos al sistema colonial y neoliberal que por largos años ha perdurado en el territorio, donde se privilegia el dominio y las riquezas de unos pocos sacrificando la naturaleza y los sujetos sociales vulnerables ante el sistema económico. Esta construcción, debe cimentarse en estructuras de pensamiento y acción expresadas en comportamientos inclusivos, innovadores, sensibles y conocedores de la naturaleza. Se requiere avanzar hacia la construcción de una cultura ambiental emergente, que incida de manera positiva en la naturaleza, garantizando la vida y permanencia de los seres vivos y no vivos en el sistema natural.

La crisis sanitaria y ambiental generada por la pandemia requiere mayores esfuerzos para atender poblaciones vulnerables, donde prima la pobreza, altos índices de contaminación, y poca o nula presencia del

Estado. No obstante, la construcción de una cultura ambiental en estos contextos, requiere la articulación entre los actores de cada región y las instituciones públicas y privadas para que colaboren a favor del ambiente.

Giménez - Candela (2020) considera que se requiere replantear la ética alrededor de la salud y la relación del hombre con la naturaleza, así como la responsabilidad social en un mundo globalizado, las acciones concretas para la preservación de la biodiversidad natural y cultural de las regiones.

La crisis sanitaria y la crisis económica que la pandemia ha traído consigo, instan a los gobiernos para que replanteen el camino a seguir, tomen las medidas para contener la propagación de la pandemia y viabilicen la economía de cada país. Sin embargo, mitigar el impacto en estos dos ejes requiere reconsiderar las restricciones aplicadas en la movilidad de los individuos, variable que incide en el contagio del Covid-19, y las nuevas mutaciones registradas recientemente. Se hace necesario evaluar las políticas adecuadas para flexibilizar las restricciones o cuarentenas (Azerrat, Ratto, & Fantozzi, 2021).

La cultura está sujeta no solo al comportamiento, las tradiciones o las costumbres apropiadas o inapropiadas de los individuos; también está sujeta a los intereses económicos a costa de la sobreexplotación de los recursos naturales y su biodiversidad.

Hoy, el Covid-19, entre otros aspectos, ha puesto en evidencia la oportunidad de revisar las prácticas cotidianas que el hombre, como parte del sistema natural, requiere reconsiderar para la convivencia con las especies animales y vegetales. Uno de los desafíos que se consideran en este documento es lograr estructurar estrategias alternativas que puedan sensibilizar y formar al ciudadano para que asuma una postura responsable con su accionar en el contexto.

2. Revisión y ajustes al modelo económico

Atender el impacto de las diversas actividades antrópicas en la naturaleza como por ejemplo, el establecimiento de cultivos a gran escala, la cual propicia agotamiento del suelo por el uso indiscriminado de agroquímicos, contaminación de fuentes hídricas por vertimientos y escorrentía; la explotación ganadera que ocasiona compactación del suelo;

zonas de minería a cielo abierto, que deteriora el suelo, la biodiversidad, genera desplazamiento social, y la contaminación del agua por el uso de químicos para extracción de minerales etc. Las consecuencias de dichas actividades, requieren ajustes en las políticas públicas ambientales, de producción y consumo, las cuales preferencialmente se limitan a la consolidación de datos, mediciones, inventarios, etc. Esta información recolectada no cobra importancia si no se interpela la inadecuada forma de intervenir el sistema natural. En este sentido, se requiere que la dimensión ambiental sea considerada de manera transversal en las políticas públicas sobre el uso y la ocupación del suelo, la vivienda, la movilidad, la infraestructura, la participación ciudadana, entre otras (Duquino Rojas, 2018).

Hoy, en su gran mayoría la humanidad está sintiendo las consecuencias de un estilo de vida extractivista, depredador de la biodiversidad, antropocentrista, donde se ha venido privilegiando un modelo económico neoliberal arrasador de los recursos naturales e indolente con el planeta, que privilegia el capital privado a costa de la naturaleza. La pandemia ha subordinado al hombre que, hoy en pleno siglo XXI, con mayor capacidad tecnológica y científica, tiene en crisis la salud humana, y la economía para su subsistencia, tal como lo anunciaba Enrique Leff:

“Nos ha tocado vivir una etapa histórica marcada por la crisis ambiental; y esta crisis ambiental no es una crisis cíclica más del capital, ni la de una recesión económica, aunque también conlleve a ella en estos momentos, cuando la crisis energética se conjuga con una crisis alimentaria. La crisis ambiental es una crisis civilizatoria, y en un sentido muy fuerte, es decir, que hemos llegado al punto de haber puesto en peligro no solamente la biodiversidad del planeta, sino la vida humana, y junto con ello algo sustantivo de la vida humana, el sentido de la vida” (Leff, 2008).

El Secretario General de la ONU Antonio Gutiérrez, recalca la urgencia de reconstruir la relación con los demás actores de la naturaleza. Las prácticas extractivas, la agricultura intensiva, la deforestación, el modelo económico donde prima la aceleración en todos los procesos de producción y consumo, han conducido a que el planeta se enfrente a un virus que coge fuerza, que se transforma y pone en peligro la vida de uno de los integrantes del sistema natural. El mundo empieza a experimentar fuertes cambios en la salud y la economía principalmente (Miyahira, 2020).

El World Economic Forum (WEF) señala que la pandemia es una de las pruebas más difíciles de superar en el mundo moderno. No solo atenta contra la vida misma, sino que además se lleva por delante la economía, la salud y las dinámicas sociales propias de un mundo administrado desde el extractivismo y el agotamiento de los recursos naturales. Además, identificó tres temáticas en las que se puede agrupar el impacto de la pandemia, así:

1. Las acciones de respuesta gubernamental, encaminadas al apoyo económico y financiero por el confinamiento, y medidas de distanciamiento social.

2. Repercusión sobre la economía: acciones como el ERTE (expedientes de regulación temporal de empleo) resulta ser una estrategia para mitigar la afectación en el mercado laboral, financiero, el comercio, el turismo, etc.

3. Repercusión en el sistema sanitario: medidas esenciales para la recuperación de las personas afectadas, investigación orientada a la vacuna contra el Covid-19, y acceso a materiales de uso médico, entre otros (López & Durán, 2020).

Así mismo, los informes del Fondo Mundial para la Naturaleza - WWF International, manifiestan que, a los riesgos ambientales como los desastres naturales, las afectaciones ambientales por acciones antrópicas, la crisis alimentaria, el cambio climático, la pérdida de la biodiversidad, se le adicionan los efectos generados por la pandemia del Covid-19. Hoy, la incidencia de las actividades socioeconómicas mal orientadas y aplicadas en el contexto global, muestran la fragilidad de la vida, arrinconada en una crisis sanitaria y económica.

Actualmente, los principales temas en los que los gobiernos están concentrando sus esfuerzos, se relacionan con la salud humana, la salud económica, así como la salud ambiental como primera línea, para atender las dos primeras. A partir del año 2020, la pandemia ha planteado desafíos para los líderes del mundo, la comunidad científica y la ciudadanía, a fin de buscar estrategias que ayuden a prevenir y resolver las diversas problemáticas de índole educativa, social, política, económica y ambiental.

LA BIODIVERSIDAD COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA COMUNITARIA-EPAC

La consolidación de este documento busca proponer una estrategia pedagógica alternativa comunitaria, con el objetivo de iniciar un camino real y participativo de los diferentes interlocutores de la sociedad, en la reformulación de una cultura ambiental responsable con el entorno y su biodiversidad.

González (2008) manifiesta la necesidad local y global de revisar y ajustar la relación individual y colectiva con el medio ambiente. No se puede seguir viendo las problemáticas de manera aislada, es así como la pandemia ha puesto de manera clara y evidente la relación entre el sistema natural y el sistema sociocultural.

¿Por qué la investigación en biodiversidad puede convertirse en el contexto y en el medio formativo para promover cambios responsables en la cultura ambiental?

210

La Agenda 21 definió la biodiversidad como la variedad de especies en flora y fauna, ecosistemas y genes existentes en el planeta. Colombia le ha apostado a la conservación de la riqueza natural desde hace más de 50 años; las áreas protegidas se consideran como un escenario de especial atención para mantener la riqueza en flora, fauna, étnica y las sinergias que se suscitan entre los sistemas natural y social, presentes en el territorio. Es así como se cuenta con una extensión de 31'287.122 hectáreas distribuidas en 1.244 áreas protegidas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, 2020).

Si bien, desde Parques Nacionales Naturales de Colombia se ha venido trabajando con las comunidades para la conservación de la biodiversidad natural y cultural, todavía hay camino por recorrer en este campo. El contexto de la pandemia reitera la oportunidad para construir alternativas pedagógicas alrededor de la biodiversidad y la cultura, como dos ejes articuladores importantes para la existencia y sobrevivencia de las especies en la naturaleza.

Es por ello que se plantea una estrategia pedagógica alternativa comunitaria, que en una primera fase pretenderá llegar tanto al contexto

urbano como al rural, abordando procesos investigativos y formativos a partir de tres ejes, así:

1. La biodiversidad como ambiente de aprendizaje
2. La biodiversidad como ambiente de investigación
3. La biodiversidad como sistema alternativo ecosocial

El primero, *la biodiversidad como ambiente de aprendizaje*, busca que el ciudadano comprenda los elementos conceptuales, actitudinales y praxiológicos, a partir de procesos formativos con enfoque ecológico, para que en un primer momento reconozca y valore el entorno, reflexione sobre el impacto de las actividades diarias en el ecosistema, y finalmente apropie y articule saberes alrededor del manejo, uso y conservación de la biodiversidad.

Es importante destacar el valor fundamental de los presaberes de las comunidades, con el fin de ajustar y consolidar aprendizajes contextualizados, teniendo en cuenta los elementos potenciales y diferenciales de cada población.

La biodiversidad como ambiente de investigación le permitirá al individuo y a la comunidad partir de las preguntas cotidianas o problemas de investigación in situ, leer el entorno, identificar, atender y prevenir situaciones que pongan en riesgo los ecosistemas y su riqueza en flora y fauna.

Concebir la investigación como una oportunidad para profundizar en los temas de interés socioambiental puede propiciar espacios participativos e interdisciplinarios en la construcción de conocimiento social y científico, que permita ajustar y fortalecer la cultura ambiental en la región.

Finalmente, *la biodiversidad como sistema alternativo ecosocial* se propone, entre otros aspectos, consolidar de manera conjunta un sistema que integre los ecosistemas y las comunidades, brindando elementos diferenciales según sea el contexto y las dinámicas de los individuos.

Este enfoque busca consolidar redes de conocimiento contextualizado, donde se recojan las características, especificidades y prácticas cotidianas de los individuos con la flora, la fauna, el paisaje, las fuentes hídricas,

a fin de consolidar alternativas de solución para atender y prevenir las problemáticas socioambientales presentes en el territorio.

Estos tres ejes podrán dar cuenta de las interacciones que se llevan a cabo entre los diferentes ecosistemas y el contexto, con el fin de comprender, leer, investigar y producir conocimiento que conlleve a la adopción de una cultura ambiental responsable con el planeta.

Esta sinergia entre la biodiversidad y la adopción de una cultura ambiental se establece como una alternativa que pueda responder a los retos que hoy el mundo demanda.

Conclusiones

La biodiversidad y la cultura han estado articuladas de manera distinta a lo largo de la historia. Sin embargo, el contexto de una pandemia inesperada ha puesto en escena las presiones aceleradas al sistema natural y, por ende, sus consecuencias.

212

Ahora bien, la forma inadecuada de intervenir los ecosistemas por parte del hombre ha surtido un efecto en aspectos relevantes como son la salud, la economía, el ambiente, la educación y la sociedad en general, de tal manera que los gobiernos se han visto en la imperiosa necesidad de dar un vuelco a las estrategias y modos de intervenir el territorio, con el fin de atender las necesidades por las que hoy el mundo atraviesa.

En este sentido, desde los diferentes ámbitos sociales y académicos se hace necesario proponer alternativas que permitan ver en la pandemia oportunidades de reconversión social, económica, política, y educativa, entre otras.

El tema de biodiversidad y cultura considerado en este documento, busca ver una oportunidad pedagógica en medio de una problemática global, donde se privilegien las sinergias entre dichos ejes temáticos (biodiversidad y cultura). Para ello, se propone la biodiversidad como estrategia pedagógica alternativa comunitaria-EPAC, con el fin de avanzar hacia los ajustes necesarios que hoy requiere de manera urgente el sistema socioambiental.

Promover la adopción de una cultura ambiental y una educación ecológica de manera individual y colectiva permitirá mitigar la incidencia de las presiones antrópicas a la biodiversidad en los diferentes ecosistemas presentes en el territorio.

La cultura y la biodiversidad reflejan una fuerte articulación en la subsistencia del hombre, razón por la cual se hace necesario consolidar estrategias alternativas que propicien una mejor gestión, manejo, uso de la naturaleza, así como promover cambios en los estilos de vida.

Referencias bibliográficas

- Azerrat, J., Ratto, M., & Fantozzi, A. (2021). ¿Gobernar es cuidar?. *Trabajo y Sociedad, No. 36*.
- Duquino Rojas, L. G. (2018). Sustentabilidad ambiental urbana, alternativas para una política pública ambiental. *Bitácora Urbano Territorial*, 141-149.
- García Echeverry, F. A., Moreno Amézquita, J. E., Pinto Bustamante, B. J., & Gómez Cordoba, A. (2020). El derecho a la salud en tiempos de pandemia en Colombia: entre la inequidad endémica y el estado de emergencia. *Revista Colombiana de Bioética. Vol. 15*.
- Giménez - Candela, M. (2020). El colapso del pasado: COVID-19. *de Derecho Animal, Vol. 11/2*.
- González , E. (2008). *Educación, Medio Ambiente y Sustentabilidad*.
- Idrovo, A.-J., Manrique, E.-F., & Nieves, G.-M. (2020). Crónica de una pandemia anunciada: caso Santander (Parte 1). *Salud UIS*.
- Leff, E. (2008). *Discursos sustentables*. México: Siglo XXI.
- López, A., & Durán, G. (2020). Covid-19 y medio ambiente: alcance y escenarios futuros. *Economistas Colegio de Madrid*. No. 170, 82.
- Miyahira, J. (2020). Lo que nos puede traer la pandemia. *Revista Médica Herediana, Vol. 31, No. 2*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2020). *Boletín Semanal No. 8*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2020). *Cultura & Covid-19, Impacto & Respuesta*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2020). *Patrimonio Mundial, No. 96*.
- Organización Panamericana de la Salud (2020). *Consideraciones relativas a los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos étnicos durante la pandemia COVID-19*.
- WWF INTERNACIONAL. (2020). *Pérdida de la naturaleza y el surgimiento de pandemias. Protegiendo la salud humana y planetaria*.

LA BIODIVERSIDAD COMO REFERENTE PARA PROMOVER LA CONSERVACIÓN DE LOS ECOSISTEMAS COLOMBIANOS

BIODIVERSITY AS A REFERENCE TO PROMOTE THE
CONSERVATION OF COLOMBIA'S ECOSYSTEMS

Alejandro Henao-Castro*

Recibido: Junio 15, 2021

Aceptado: Octubre 13, 2021

* Magíster en Ciencias Marinas de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Estudiante de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental Universidad Surcolombiana, Colombia. Docente de la Institución Educativa Luis Carlos López, Cartagena de Indias (Colombia).
henaocastro.alejandro@gmail.com
0000-0002-4125-765X

Cómo citar este artículo:
Henao, C. A. (2021). La biodiversidad como referente para promover la conservación de los ecosistemas colombianos. *Revista PACA 11*, pp. 215-228.

Resumen: La biodiversidad, más que un concepto, puede entenderse como la suma de distintos componentes que no solo se limitan al número de especies en un sitio determinado, sino que también deben considerarse las condiciones imperantes en ese sitio, así como las variaciones que hacen parte de la dinámica natural, tanto del componente biótico como abiótico en distintas escalas de tiempo y espacio. Considerando lo anterior y, a pesar de la gran importancia que representa la biodiversidad para el bienestar de la humanidad, la tendencia actual redundante en un avance acelerado y descontrolado de la pérdida de biodiversidad en todos los ecosistemas del planeta. Esta problemática, evidentemente, es el resultado de la sinergia de múltiples factores que en conjunto conducen a un panorama poco alentador. En este documento se pretende reforzar el concepto y las teorías que dieron origen a la gran biodiversidad actual, el estado de conocimiento de la biodiversidad de Colombia y, además, abordar los factores que influyen en la pérdida de biodiversidad, todo esto con el fin de considerar la educación ambiental como una herramienta poderosa para contrarrestar los efectos negativos del actual comportamiento de los seres humanos.

Palabras clave: biodiversidad, especie, ecosistemas, educación ambiental, intervención antropogénica.

Abstract: Biodiversity, more than a concept, can be understood as the sum of different components that are not only limited to the number of species in a given place, but also the prevailing conditions of such place, as well as the variations that are part of the natural dynamics of both biotic and abiotic components on different scales of time and space. Considering the above and, despite of the great importance that biodiversity represents for the well-being of humanity, the current trend results in an accelerated and uncontrolled advance of the loss of biodiversity in every ecosystems of the planet. This problem is the result of the synergy of multiple factors, that together, lead to a less than encouraging outlook. This writing aims to reinforce the concept and theories that originated the current biodiversity, the state of knowledge of Colombia's biodiversity and, in addition, addresses the factors that influence the biodiversity loss, all of this, in order to consider environmental education as a powerful tool to counteract the negative effects of the current behavior of human beings.

Keywords: anthropic intervention, biodiversity, ecosystem, environmental education, specie.

Introducción

216

En el presente documento se pretende abordar cómo los conceptos y teorías de biodiversidad pueden usarse como referente para afrontar la problemática de la pérdida de biodiversidad por medio de la educación ambiental. Para lograr este objetivo, inicialmente se habla de los distintos significados que pueden presentarse para definir este concepto, entendiendo que este es polisémico y que, dependiendo del contexto, las definiciones pueden coexistir. Por otro lado, se mencionan y explican los tipos de biodiversidad, así como los procesos evolutivos por medio de los cuales se hace posible la existencia de un gran número de especies de manera simultánea. Seguido a esto, se profundiza sobre los determinantes de la biodiversidad y cómo son provocados por acciones antropogénicas, así como los efectos negativos que esto genera en la humanidad. Finalmente, con todo lo anterior, se analiza cómo la educación ambiental presenta un rol preponderante para contrarrestar estos determinantes ambientales desde un cambio en la cultura de la sociedad.

La biodiversidad como polisemia

En la literatura se reporta un gran número de definiciones de biodiversidad, las cuales se generan principalmente dependiendo de factores como la región, los procesos que la regulan, entre otros (Stupino

et al., 2014; Pérez-Mesa, 2019). En general no existe un solo término, y cada vez que se pretende estandarizarlo, se genera gran controversia entre la comunidad académica de distintos campos de acción. Es así como se puede hablar de biodiversidad funcional, ecosistémica, genética o incluso, términos que incluyan todos los aspectos mencionados. Asimismo, es posible encontrar conceptos de biodiversidad que incluyan o excluyan el componente evolutivo que ha permitido la especiación (Kaennel, 1998; Nuñez *et al.*, 2003; Martín-López *et al.*, 2007; Hamilton, 2005).

Considerando la importancia de definir y estandarizar el concepto de biodiversidad, Halffter (1994) la define como “una medida de la heterogeneidad de un sistema. En el caso de los sistemas biológicos, la diversidad se refiere a la heterogeneidad biológica, es decir, a la cantidad y proporción de los diferentes elementos biológicos que contenga el sistema” (p. 6). Asimismo, Gaston y Spicer (2004) la definen como “la variedad de vida, y se refiere colectivamente a la variación en todos los niveles de la organización biológica” (p. 4).

Por otra parte, realizando una revisión de distintas publicaciones científicas en diferentes campos de acción, es posible notar que, tal vez, uno de los conceptos de biodiversidad más ampliamente usados, es el que se planteó en la Convención Internacional de Diversidad Biológica (Aguilera y Silva, 1997; Andrade, 2011), la cual intentó definir un concepto unificado con el fin de estandarizarlo y que sea susceptible de utilizarse en diversos campos y contextos. De este modo, se propone que “la biodiversidad es la variabilidad entre organismos vivos de todas las fuentes, incluyendo los terrestres, marinos y otros ecosistemas acuáticos y los complejos ecológicos de los que hacen parte; esto incluye diversidad dentro de especies, entre especies y de ecosistemas” (The International Convention on Biological Diversity, 2003). Con este concepto, además de reconocerse el valor intrínseco de la diversidad biológica, se reconocen otros valores (ecológicos, genéticos, sociales, económicos, científicos, educativos, culturales, recreativos y estéticos), y se declara la importancia de la diversidad biológica para la evolución y para el mantenimiento de los sistemas necesarios para la vida de la biosfera (Aguilera y Silva, 1997).

Considerando todo lo anterior, es importante aclarar que el objetivo de este trabajo no es discutir sobre cuál es el concepto adecuado, por el contrario, lo que se pretende es evidenciar que el concepto de

biodiversidad en sí es heterogéneo y que, dependiendo del criterio del investigador y los objetivos que plantee en su estudio, puede optar por adherirse a una de las tantas posibilidades.

Procesos evolutivos que conducen a la biodiversidad

En el acápite anterior se realizó una revisión cuidadosa del concepto de biodiversidad; sin embargo, no se han explicado los procesos evolutivos que conllevan a una mayor biodiversidad. Entender los mecanismos evolutivos que actúan sobre las especies puede ser una herramienta importante para abordar el estudio de la biodiversidad. Adicionalmente, este conocimiento puede ser susceptible de emplearse dentro de la educación ambiental para mitigar o contrarrestar la degradación ecosistémica, cuya base es la pérdida acelerada de la biodiversidad por factores naturales y antropogénicos.

En consonancia con lo anterior, los procesos evolutivos podrían también ayudar a destacar la importancia del sitio o ecosistema que se esté investigando. Por ejemplo, se sabe que a mayor heterogeneidad del sustrato (un suelo irregular que presente muchos hábitats disponibles para los organismos que viven en éste), mayor número de especies puede presentarse (Smith y Smith, 2015). Estos procesos evolutivos tratan entonces de explicar la especiación, entendiéndose como el mecanismo por el cual aparece una nueva especie (Soler, 2002). Un claro ejemplo de esto es explicado por Rull (2004), quien propone que la gran biodiversidad de las Tierras Altas de Guayana se atribuye principalmente a la heterogeneidad ambiental, junto con variaciones significativas en el clima durante el Cuaternario en esta zona neotropical.

Aunque existen diversos mecanismos de especiación, los más destacados son la simpátrica, parápátrica y alopátrica. La primera implica la divergencia de algunos individuos de la población. Esta especiación no requiere una separación geográfica o física; por el contrario, se atribuye principalmente a la especialización en el aprovechamiento de algún recurso por parte de unos individuos (no todos) de la población. Esto comúnmente se conoce como especialización ecológica. Un ejemplo sencillo puede ser que algunos individuos de la población empiezan a ser seleccionados por el sexo opuesto para el apareamiento (Bennet, 1997). Otro ejemplo sencillo podría consistir en que algunos de los individuos

cambien su hábito de apareamiento y lo hagan en épocas distintas al resto. En ambos casos, se generaría un aislamiento reproductivo y, de ser sostenido en el tiempo, podría dar origen a una nueva especie (Soler, 2002).

En cuanto a la especiación parapátrica, esta ocurre por lo general en poblaciones de especies que ocupan áreas muy extensas; de este modo, los individuos que están en los márgenes opuestos dejan de encontrarse y reproducirse con los demás y, con el paso del tiempo, si se mantiene dicho aislamiento (reproductivo), se generan dos especies distintas de esta gran población inicial (Smith y Smith, 2015). Finalmente, la especiación alopátrica consiste en la separación geográfica de una población de individuos de la misma especie, provocando así la interrupción del flujo de genes entre estas. Este tipo de especiación es tal vez la que más ejemplos o casos estudiados presenta; sin embargo, un ejemplo claro puede ser la aparición del Istmo de Panamá, que separó poblaciones de especies de los océanos Atlántico y Pacífico, generando así una diversificación de especies (Soler, 2002).

Diversidad de especies en el planeta y en Colombia

219

Como se ha mencionado con anterioridad, si se habla de biodiversidad es imposible evitar hablar del número de especies; por lo tanto, una pregunta que ha inquietado a los seres humanos, en especial biólogos, ecólogos y taxónomos es ¿cuántas especies existen en el planeta? Si bien se han realizado distintos acercamientos, todos coinciden en que no es tarea fácil y se quedan siempre en aproximaciones. No obstante, se sabe que los grupos taxonómicos más abundantes son los coleópteros y las plantas con 400000 y 250000 especies, respectivamente (Smith y Smith, 2015). Estos números son bastante representativos si se tiene en cuenta que el cálculo aproximado de las especies identificadas a la fecha asciende a 1,7 millones de especies, y las proyecciones menos optimistas, calculan que existen 10 millones de especies en el planeta. Esto quiere decir que aún falta más del 80% de la diversidad de especies por ser descubierta y descrita.

En el caso particular de Colombia, este es considerado un país megadiverso, puesto que con un área de 1,1 millones de km², alberga el 10% de la biodiversidad del planeta. Su ubicación geográfica y su heterogeneidad espacial le confieren características únicas que permiten

la explosión de diversidad biológica en su territorio marino y continental (Rangel, 2005; Andrade, 2011; Arbeláez-Cortés, 2013). Este título de país megadiverso también se atribuye a que resulta ser el cuarto país con mayor diversidad de plantas, el quinto en mamíferos, primero en cantidad de especies de aves, tercero en reptiles y segundo en anfibios, peces dulceacuícolas y mariposas.

Asimismo, cuando se habla de endemismo (especies que se encuentran en un área geográfica pequeña), Colombia también se ubica en los primeros lugares para plantas, mamíferos, aves, reptiles, anfibios y mariposas (Andrade, 2011). Finalmente, según el estado de conocimiento sobre biodiversidad de Colombia, hasta el año 2011 se reportaban para la ciencia 35.476 especies de fauna y 27.881 especies de plantas, concediéndole un lugar privilegiado entre los países más biodiversos del mundo (Andrade, 2011). Cabe anotar que estas cifras son estimaciones que probablemente se quedan cortas en un país con una historia de conflicto armado que ha impedido por décadas explorar (y explotar) zonas vírgenes con alta riqueza de especies (McClanahan *et al.*, 2019), por lo que se presume que aún queda un porcentaje significativo de especies por ser descubiertas en el país.

Determinantes ambientales de la biodiversidad

Así como se ha hablado de la gran biodiversidad del planeta y de Colombia, se hace imperativo destacar algunas de las principales amenazas que se ciernen sobre ésta. Son muchos los determinantes de la biodiversidad, dentro de los cuales destacan la deforestación debido a la ganadería y agricultura intensivas, cultivos ilícitos y construcción de obras de desarrollo (Andrade, 2011). También se ha incrementado la invasión de especies no nativas, el cambio climático, el calentamiento global, la acidificación oceánica, la contaminación por metales pesados debido al desarrollo de la industria y el sector minero, la contaminación por microplásticos, la caza de especies silvestres, la sobreexplotación de los recursos naturales, la escorrentía continental en ecosistemas marino costeros, entre otros (Frawley *et al.*, 2019; hukla *et al.*, 2019; Tan *et al.*, 2019; Yilmaz y Terzi, 2019; Bashir *et al.*, 2020).

Para un mejor entendimiento de la situación global de la degradación de la biota del planeta, cabe destacar datos recopilados por Naranjo

(2019) en su revisión sobre imaginarios de naturaleza y el futuro de la biodiversidad. Más de 4.000 especies han disminuido su abundancia en un 60%, lo que implica un posible escenario de extinción masiva; también evidenciado en el aumento significativo de especies incluidas en los listados rojos de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN). Lo anterior, sumado a que el mismo autor destaca una disminución del 89% del índice planeta vivo para el Neotrópico entre los años 1970 y 2014. Con todo esto, es clara la urgencia de desarrollar mayor investigación relacionada con la biodiversidad en escalas globales, pero también regionales y locales. De hecho, ante este panorama desalentador, es fundamental que se incrementen esfuerzos no solo en establecer patrones de disminución de biodiversidad, sino que se deben potenciar los mecanismos necesarios para lograr caracterizar y combatir las causas (no solo las consecuencias) de este acelerado deterioro (Naranjo, 2019).

En el caso de Colombia, por décadas se ha venido evidenciando un deterioro gradual de los ecosistemas marinos, costeros y continentales. Con el fin de comprender la magnitud del problema se puede tomar como ejemplo el incremento de la tasa de deforestación entre 1987 y 2002, la cual se ubicó en 221.000 hectáreas anuales, es decir, que en menos de 20 años se perdieron 3.315.135 de hectáreas de bosque nativo en el país (Andrade, 2011). Otro ejemplo interesante sobre los efectos deletéreos de las actividades antropogénicas y el calentamiento global es la degradación de arrecifes de corales. En el Parque Nacional Natural Los Corales del Rosario se ha reportado un cambio en la estructura del ecosistema, el cual ha sufrido una mortalidad masiva de corales de gran importancia ecológica como los acropóridos y un incremento significativo de la cobertura de algas (> 50% entre 1989 y 2010). Estos cambios tienen repercusiones negativas directas e indirectas sobre la resistencia y resiliencia del ecosistema, haciéndolo más vulnerable a los demás determinantes ambientales que forman sinergias para incrementar los efectos negativos (Restrepo y Alvarado, 2011; Cruz-García y Peter, 2015).

Por otra parte, recientemente se ha demostrado que la huella ecológica en el país se ha incrementado desde 1970 hasta 2015. Correa et al. (2020) reportaron que las regiones Caribe y Andina presentan los mayores niveles de impacto antropogénico, pero también pudieron evidenciar que existen otras zonas críticas en todo el territorio nacional (algunos sitios de las regiones Amazonía y Orinoquía). Estos impactos han

sido atribuidos principalmente a la expansión del cultivo de palma de cera entre los años 1980 y 2007 y a la explotación de hidrocarburos entre 1985 y 1993. Con este escenario, surge una gran preocupación, puesto que en la región andina se han registrado los mayores números de endemismo en el país y, adicionalmente, allí se presentan los ecosistemas de páramos los cuales regulan el recurso hídrico que sostiene a las grandes ciudades del país. Finalmente, no se debe desconocer que la región Caribe alberga la mayoría de los humedales y ciénagas, considerados ecosistemas estratégicos por sus bondades y servicios que ofrecen a la humanidad.

No se puede conservar aquello que se desconoce: el rol de la educación ambiental

Las personas pueden caer en el error de considerar que la conservación de la biodiversidad es una obligación exclusiva del Estado y que la naturaleza debe protegerse por medio de la creación de políticas que generen marcos legales de protección de la biodiversidad. No obstante, se podría pensar que el caso de Colombia es de cierta manera contrario a esta aseveración ya que, a pesar de ser un país que cuenta con un porcentaje importante de su territorio protegido por figuras de conservación como parques nacionales naturales, santuarios de fauna y flora, reservas ecológicas, distritos especiales de manejo, entre otras, ha demostrado que por sí solas, las figuras legales de protección son insuficientes para la conservación de la biodiversidad, puesto que la tala indiscriminada de bosques, la minería ilegal, la sobrepesca, la ganadería extensiva, las construcciones de obras de desarrollo, la extracción de hidrocarburos, entre otras, arremeten despiada y libremente contra los ecosistemas que albergan esa biodiversidad que tanto enorgullece al pueblo colombiano (Andrade, 2011).

Con lo anterior, se puede argumentar que la educación ambiental podría entonces considerarse una opción viable para complementar la protección legal de los sitios de mayor biodiversidad del planeta. A partir de la comprensión de los conceptos, teorías y estado de conocimiento de la biodiversidad, se contaría con insumos suficientes para promover una cultura del cuidado y protección del ambiente. Globalmente se ha aceptado y demostrado que la divulgación de la información en conjunto con la educación ambiental resulta en un arma poderosa para promover iniciativas, como es el caso de la conservación de ecosistemas y su biodiversidad (Martínez, 2010; Saito, 2013).

Así es posible entonces generar en las personas que habitan sitios con alta biodiversidad una razón más para proteger y cuidar lo que a la evolución le ha tomado millones de años realizar. Un ejemplo de esto pueden ser las Islas Galápagos en Ecuador. Dentro de la población de esta zona del mundo, desde 1999 se vienen desarrollando diferentes estrategias de educación ambiental dirigidas a todos los sectores socioeconómicos presentes.

Dentro de las estrategias implementadas llama la atención la inclusión de la importancia de la biodiversidad y los procesos evolutivos que tuvieron lugar en la zona dentro de los currículos de los diferentes niveles académicos. A partir de la sensibilización de los pobladores locales sobre la gran riqueza biológica que tienen, se promueve el cuidado y protección de la biota presente. Asimismo, son los pobladores quienes posteriormente transmiten la importancia de la protección de la zona (por los procesos evolutivos que han ocurrido allí y la explosión de biodiversidad que esto ha generado) hacia los visitantes de otras regiones del planeta (Arciniegas y Torres, 2007).

Adicionalmente, es interesante como Van Weelie y Wals (2002) plantean que la biodiversidad puede convertirse en un vehículo interesante para unir la ciencia y la sociedad. Es decir, que la información que se deriva de la ciencia, en este caso concerniente a la biodiversidad, sus teorías, conceptos y los procesos que la originan, pueden ser adoptados por la sociedad para un bien común, ya sea a escala global, regional o local. Lo anterior, uniendo también el conocimiento ancestral y los diversos saberes de los locales sobre la biodiversidad que los rodea.

Por último, vale la pena rescatar lo dicho por González (2002), quien afirma:

“la gestión de la biodiversidad es un asunto complejo y no se encuentra sólo en manos de los expertos, sino que requiere de la movilización de las personas precisas en cada caso, a nivel individual y colectivo. Es necesario un cambio social para conseguir un cambio en las tendencias de pérdida de la biodiversidad. Pero muchos sectores y grupos implicados en las estrategias de biodiversidad aún no se percatan de la importancia del cambio social, ni del papel que puede desempeñar la educación” (p. 76).

Lo anterior se puede complementar con lo encontrado por Mathez-Stiefel *et al.* (2019) en Madre de Dios, Perú, quienes concluyen que debe existir una integración entre la ciencia y la sociedad, para lo cual se hace

necesario identificar todos los actores sociales y conocer sus percepciones sobre la biodiversidad del sitio que habitan; sólo así es posible entender la complejidad que se presenta en torno a la biodiversidad y los determinantes que la afectan, para así poder implementar estrategias alternativas que aseguren la conservación de la biodiversidad y el bienestar que ésta ofrece a las personas.

Todo esto sigue en concordancia con lo planteado en el presente documento, reafirmando que a partir del conocimiento de los diferentes conceptos, teorías y procesos que implica la biodiversidad, incluyendo los determinantes de ésta, pueden ser usados como base de la educación ambiental para propender por su protección y conservación por parte de los diferentes actores sociales.

Por último, es preciso analizar algunos beneficios intrínsecos de la conservación de la biodiversidad, los cuales no solo son ecológicos, sino también económicos. Para los primeros, se puede tomar como ejemplo los páramos. Se sabe que el país contiene aproximadamente el 50% de este ecosistema a nivel mundial; los páramos, además de presentar una alta diversidad de especies, (10% de la biodiversidad del país), también ofrecen servicios a la población como almacenamiento de carbono atmosférico y regulación hídrica (Vergara-Buitrago, 2020). En ese orden de ideas, Colombia ha hecho grandes esfuerzos por la conservación de páramos, a tal punto que actualmente el 51,7% de éstos se encuentra protegido legalmente. Aunque dichos esfuerzos son significativos, continúan siendo insuficientes y no se debe olvidar que al promover la conservación de los páramos se genera una oportunidad de protección del 10% de la biodiversidad del país, a medida que se asegura el abastecimiento del recurso hídrico en ciudades capitales como Bogotá y Bucaramanga.

En cuanto a los beneficios económicos de la conservación de ecosistemas colombianos, se sabe que una hectárea de bosque seco tropical puede capturar más de 57 toneladas de CO₂. Teniendo en cuenta que el valor de referencia por tonelada de CO₂ capturada equivale a 11,13 dólares, un estudio en El Carmen de Bolívar evidenció que una zona en buen estado de conservación ofrecería aproximadamente 637,22 dólares por hectárea, traducido en un valor total de 317480 dólares para las 353 hectáreas del área estudiada (Zuluaga-Zuluaga y Castro-Escobar, 2018). Todo lo anterior es posible debido a la biodiversidad vegetal característica

de estos ecosistemas, por lo que nuevamente se resalta su importancia, así como la necesidad de entender que el concepto de biodiversidad puede incluir el componente económico para la población humana.

Finalmente, a partir de todo lo anterior es posible inferir que mediante la generación de conocimiento sobre la biodiversidad en estos ecosistemas colombianos, se obtienen insumos necesarios para posicionarla como un referente esencial de la conservación en Colombia, la cual urge en los escenarios actuales de detrimento ecosistémico, y no se debe olvidar que, en este contexto se hace relevante incluirla en las estrategias de Educación Ambiental promovidas por la normatividad vigente y la academia desde diferentes disciplinas.

Conclusiones

Desde hace más de una década se viene reportando un deterioro gradual de la biodiversidad en Colombia, siendo los ecosistemas de bosque seco tropical, bosque húmedo tropical, páramos y arrecifes de corales, los más amenazados por actividades antropogénicas. Por tratarse de una situación persistente y que avanza con rapidez, son diversas las estrategias que se han sugerido e implementado para mitigar o detener el daño causado por la intervención humana. En este sentido, la Educación Ambiental se ha propuesto como el pilar para transformar hábitos que impactan negativamente la biodiversidad de esos esos ecosistemas. Por ejemplo, existe una política nacional de educación ambiental (PNEA) en el país; no obstante, ésta parece ser insuficiente en sus estrategias para transformar esos hábitos y culturas que van en contravía de la conservación de estos ecosistemas amenazados. Es por lo anterior que entender la biodiversidad como la esencia de la vida en los ecosistemas, así como los mecanismos que han actuado durante millones de años para generar la gran variedad de especies que hoy conocemos, podría considerarse como el referente fundamental para potenciar esa educación ambiental en el país.

Finalmente, bajo la premisa de que es evidente la desconexión entre naturaleza y sociedad, se propone entonces la biodiversidad como un referente que permita disminuir la brecha ya existente. Tal vez entendiendo esa biodiversidad en su integralidad (no solo un número de especies por área) podría contribuir a cambiar el rumbo de la conservación de ecosistemas degradados como los ya mencionados, y adoptarse como eje central en la educación ambiental en Colombia.

Referencias bibliográficas

- Arciniega, E. & Torres, W. (2007). *Los programas de comunicación y educación ambiental en la reserva de la biósfera Galápagos, Ecuador*. En: Araya Rosas, P. & Clusener-Godt, M. (Eds.) (2007). *Reservas de la biosfera, un espacio para la integración de conservación y desarrollo: experiencias exitosas en Iberoamérica*, París: Unesco.
- Arbeláez-Cortés, E. 2013. Knowledge of Colombian biodiversity: published and indexed. *Biodiversity and Conservation*, 22(12), pp. 2875-2906.
- Aguilera, M., & Silva, J. F. (1997). Especies y biodiversidad. *Interciencia*, 22(6), pp. 299-306.
- Andrade, M. G. (2011). Estado del conocimiento de la biodiversidad en Colombia y sus amenazas. Consideraciones para fortalecer la interacción ciencia-política. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(137), pp. 491-508.
- Bashir, I., Lone, F. A., Bhat, R. A., Mir, S. A., Dar, Z. A., & Dar, S. A. (2020). *Concerns and threats of contamination on aquatic ecosystems*. En: Hakeem, K., Bhat, B., Qadri, H. (Eds.). *Bioremediation and Biotechnology* (pp. 1-26). Cham: Springer.
- Bennett, K.D. (1997). *Evolution and ecology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruz-García, G. S., & Peters, P. J. (2015). *Conservation of Corals in the Colombian Caribbean*. En: Narchi, N., Price, L (Eds.). *Ethnobiology of Corals and Coral Reefs* (pp. 209-234). Cham: Springer.
- Correa, C., Etter, A., Díaz-Timoté, J., Buriticá, S., Ramírez, W., & Corzo, G. (2020). Spatiotemporal evaluation of the human footprint in Colombia: Four decades of anthropic impact in highly biodiverse ecosystems. *Ecological Indicators*, 117, 106630.
- Frawley, T. H., Finkbeiner, E. M., & Crowder, L. B. (2019). Environmental and institutional degradation in the globalized economy. *Ecology and Society*, 24(1), p. 7.
- Gaston, K.J. & Spicer, J. I. (2004). *Biodiversity. An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- González, E. (2002). Educación ambiental para la biodiversidad: reflexiones sobre conceptos y prácticas. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4(11), pp. 76-85.
- Halfpeter, G. (1995). ¿Qué es la biodiversidad?, *Butlletí de la Institució Catalana d'Història Natural*, 62, pp. 5-14.
- Hamilton, A. J. (2005). Species diversity or biodiversity?. *Journal of environmental Management*, 75(1), pp. 89-92.
- Kaennel, M. (1998). *Biodiversity: a diversity in definition*. En: Bachmann, P., Köhl, M., Päivinen, R (Eds.). *Assessment of biodiversity for improved forest planning* (pp. 71-81). Dordrecht: Springer

- Martínez, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), pp. 97-111.
- Mathez-Stiefel, S., Mulanovich, A., Jaquet, S., Bieri, S., Lojas, J., Breu, T., & Messerli, P. (2020). Estableciendo una interfaz ciencia-gestión- sociedad para la conservación de la biodiversidad y el bienestar humano en la Amazonia: el caso de Madre de Dios, Perú. *Revista científica de ecología y medio ambiente*, 29(1), p. 1882.
- McClanahan, B., Parra, T. S., & Brisman, A. (2019). Conflicto, ambiente y transición. Colombia, ecología y turismo después de la desmovilización. *Crítica Penal y Poder*, (16), pp. 99-120.
- Martín-López, B., González, J. A., Díaz, S., Castro, I., & García-Llorente, M. (2007). Biodiversidad y bienestar humano: el papel de la diversidad funcional. *Ecosistemas*, 16(3), pp. 69-80.
- Núñez, I., González-Gaudio, E., & Barahona, A. (2003). La biodiversidad: historia y contexto de un concepto. *Interciencia*, 28(7), pp. 387-393.
- Naranjo, L. G. (2019). Imaginarios de naturaleza y el futuro de la biodiversidad. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 43(168), pp. 480-488.
- Pérez-Mesa, M. (2019). Concepciones de biodiversidad y prácticas de cuidado de la vida desde una perspectiva cultural. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (45), pp. 17-34.
- Rangel, J. O. (2005). La biodiversidad de Colombia. *Palimpsestvs*, (5), pp. 292-304.
- Restrepo, J. D., & Alvarado, E. M. (2011). Assessing major environmental issues in the Caribbean and Pacific coasts of Colombia, South America: An overview of fluvial fluxes, coral reef degradation, and mangrove ecosystems impacted by river diversion. En: Wolanski, E. & McLusky, D (eds.). *Treatise on Estuarine and Coastal Science* (pp. 289-314), Waltham: Academic Press
- Rull, V. (2004). Biogeografía histórica de las tierras altas de Guayana y origen. *Orsis: organismos i sistemes*, 19, pp. 37-48.
- Saito, C. H. (2013). Environmental education and biodiversity concern: beyond the ecological literacy. *American Journal of Agricultural and Biological Sciences*, 8(1), pp. 12-27.
- Shukla, P. R., Skea, J., Calvo Buendia, E., Masson-Delmotte, V., Pörtner, H. O., Roberts, D. C., ... & Malley, J. (2019). IPCC, 2019: *Climate Change and Land: an IPCC special report on climate change, desertification, land degradation, sustainable land management, food security, and greenhouse gas fluxes in terrestrial ecosystems*. Intergovernmental Panel on Climate Change.
- Smith, T. & Smith R. (2015). *Elements of Ecology*. Pearson Education.
- Soler, M. (2002). *Evolución*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- Stupino, S., Iermanó, M. J., Gargoloff, N. A., & Bonicatto, M. M. (2014). *Agroecología: bases teóricas para el diseño y manejo de agroecosistemas*

- sustentables*. Colección libros de cátedra. La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Tan, J., Li, A., Lei, G., Bian, J., & Zhang, Z. (2019). A novel and direct ecological risk assessment index for environmental degradation based on response curve approach and remotely sensed data. *Ecological Indicators*, 98, pp. 783-793.
- The International Convention on Biological Diversity, 2003*. Convention on Biological Diversity: Article 2: Use of Terms. [En línea]: <http://www.biodiv.org/convention/>
- Van Weelie, D., & Wals, A. (2002). Making biodiversity meaningful through environmental education. *International Journal of science education*, 24(11), pp. 1143-1156.
- Vergara-Buitrago, P. A. (2020). Estrategias implementadas por el Sistema Nacional de Áreas Protegidas de Colombia para conservar los páramos. *Revista de Ciencias Ambientales*, 54(1), pp. 167-176.
- Yilmaz, M., & Terzi, F. (2019, February). The Effects of Urban Spatial Development on Coastal Ecosystems: The Case of Mersin, Turkey. In IOP Conference Series: *Materials Science and Engineering* (Vol. 471, No. 10, p. 102026). IOP Publishing.
- Zuluaga-Zuluaga, L., & Castro-Escobar, E. S. (2018). Valoración de servicios ambientales por captura de CO2 en un ecosistema de bosque seco tropical en el municipio de El Carmen de Bolívar, Colombia. *Revista Luna Azul*, (47), pp. 1-20.

EVALUADORES

Andrés Felipe Mora Cortes

Universidad Nacional de Colombia

Ángela Victoria Vera Márquez

Universidad del Rosario

Carmen Cecilia Ángel Hoyos

Institución Educativa Carlos Ramón Repizo Cabrera

Carolina Molano Niño

Universidad del Quindío

Catalina Trujillo Vanegas

Universidad Surcolombiana

Claudia del Pilar Vélez de la Calle

Universidad de San Buenaventura Cali

229

Claudia Patricia Castro Javela

Universidad Surcolombiana

Claudia Yasmin Pérez Rodríguez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Danna Marcela Reinoso Rojas

Universidad Surcolombiana

Deivis Robinson Mosquera Albornoz

Universidad Católica de Oriente

Diana Marcela Leal Díaz

Institución Educativa Cosanza

Diana Paola Muñoz Martínez

Fundación Universitaria de Popayán

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
Universidad de Caldas

Eliana Johana González Vargas
Universidad Surcolombiana

Mariano Suarez
Universidad de la República de Salto (Uruguay)

Nelson López Jiménez Jiménez
Universidad Surcolombiana

Francisco Javier Portilla Guerrero
Universidad Cesmag

Patricia Medina Agredo
Universidad Santiago de Cali

Emma Adriana de la Rosa Alzate
Universidad Autónoma de Occidente

Nadia Milena Henao García
Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

Héctor Manuel Soto Salas
Corporación Universidad de la Costa

Nataly Vanessa Murcia Murcia
Universidad de la Amazonia

Yhon Jairo Acosta Barajas
Universidad Tecnológica de Pereira

María Victoria Rodríguez Pérez
Fundación Universitaria Los Libertadores

Martha Cecilia Mosquera Urrutia
Universidad Surcolombiana

Hilbert Blanco Álvarez
Universidad de Nariño

Luz Adriana Cruz Herrera
Técnico IPC Andrés Rosa

Nabi del Socorro Pérez Vásquez
Universidad de Córdoba

Juan Diego Galindo Olaya
Universidad la Gran Colombia

Jorge Mario Ortega Iglesias
Universidad del Magdalena

Diego Felipe Arbeláez Campillo
Universidad de la Amazonia

Gerardo Andrés Perafán Echeverri
Universidad Pedagógica Nacional

231

Patricia Rodríguez Parra
Fundación Universitaria San Mateo Educacion Superior

Jhonatan Ruiz Leon
Universidad Surcolombiana

Karim Garzón Díaz
Colegio Mayor Nuestra Señora Del Rosario

Martha Patricia Vives Hurtado
Escuela Superior de Administración Pública - ESAP

Guillermo Bustamante Zamudio
Universidad Pedagógica Nacional

Mercedes Palumbo
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

NORMAS EDITORIALES

Enfoque y Alcance

La Revista PACA es una publicación científica de acceso abierto con periodicidad anual, adscrita al Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias, de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. Tiene como propósito central presentar a profesionales, académicos, investigadores y comunidades en general, editoriales, artículos de investigación científica, artículo de revisión, artículo de reflexión y ensayos, en torno a las siguientes líneas de investigación: Currículo y calidad de la educación; Educación superior y discurso pedagógico; Evaluación de la calidad de la educación; Investigación educativa; y Políticas públicas en educación.

La Revista PACA, por ser una publicación científica con alcance nacional a internacional, acepta artículos inéditos en español e inglés para ser publicados en formato impreso y electrónico. El envío y publicación de artículos es totalmente gratuito, no se cobran gastos de gestión, evaluación, publicación u otro tipo a los autores que presenten sus trabajos a consideración.

Proceso de revisión por pares

Cada uno de los artículos recibidos es sometido a un proceso de revisión y selección. El estudio y la selección inicial de los escritos están a cargo del Comité Editorial, el cual acepta o rechaza los originales atendiendo a la calidad científica, la concordancia con las temáticas propias de la Revista y la vigencia temporal de los resultados. Además, el Comité Editorial puede solicitar modificaciones y hacer las recomendaciones que se estimen necesarias para ajustar el documento a las indicaciones de la Revista.

Luego de esta revisión, el Comité Editorial de la Revista invita a ser pares evaluadores a personas con trayectoria investigativa, de acuerdo con el área de cada uno de los trabajos enviados. Sin embargo, si el par considera que no cuenta con el tiempo o presenta conflicto de intereses para evaluar el documento, lo debe hacer saber, para que el Comité Editorial asigne a otro par la evaluación del trabajo.

Una vez aceptada la invitación por el par evaluador, el manuscrito será sometido a evaluación tipo doble ciego por dos (2) pares académicos

(nacionales o internacionales), de los cuales al menos uno será externo a la institución editora, quienes emitirán en el formato de evaluación establecido por la Revista un concepto que puede ser: se aprueba sin cambios; se aprueba sujeto a cambios menores y no requiere nueva evaluación; se aprueba sujeto a cambios mayores y requiere nueva evaluación; se rechaza, no es publicable en la Revista. En el caso de que del concepto de los evaluadores se deriven controversias, estas serán resueltas inicialmente por el Editor o, de ser necesario, se solicitará una segunda o tercera evaluación por pares académicos.

Como resultado de la evaluación, se enviará un informe resumido vía correo electrónico al autor del artículo, con la finalidad de que realice los ajustes necesarios que hayan solicitado los evaluadores. Recibido el artículo con las correcciones realizadas, el editor de la revista verificará el acatamiento de las sugerencias de los evaluadores y analizará las justificaciones de aquellas que no se hayan tenido en cuenta. De ser necesario, el artículo será enviado de nuevo al autor para realizar los ajustes a que hubiere lugar. El proceso de revisión y evaluación del material entregado puede tardar en promedio seis meses; además, su recepción no implica la aprobación y publicación inmediata del mismo.

Periodicidad

La Revista PACA recibe permanentemente manuscritos coherentes con las líneas de investigación establecidas en su política editorial. Su periodicidad es anual, siendo esta efectiva para el mes de diciembre de cada año.

Derechos de autor

Al enviar los artículos para su publicación los autores aceptan transferir los derechos de autor a la revista PACA, para su difusión en versión impresa y/o electrónica. Se entiende que las opiniones y valoraciones expresadas por los autores en los artículos son de responsabilidad exclusiva de ellos y no comprometen la opinión y la política científica de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana.

Política Antiplagio

La Revista PACA, pensando en garantizar la originalidad de los contenidos publicados, se reserva el derecho de someter todos los manuscritos recibidos a proceso de revisión de plagio mediante el uso de herramientas tecnológicas de antiplagio utilizadas por la entidad editora,

siempre en el marco de las buenas prácticas establecidas por el COPE. Por tanto, los autores son los responsables de los contenidos presentados en los manuscritos, garantizando su originalidad.

Si como resultado del proceso de revisión de plagio se detecta un alto porcentaje de plagio, la Revista PACA en cabeza de su editor, informará al autor la decisión editorial tomada.

Política de Acceso Abierto

La Revista PACA, en su interés de contribuir a la ciencia con la publicación de nuevo conocimiento, establece su política de acceso abierto, siendo su contenido de libre acceso para sus partes interesadas, sin ningún tipo de costo para la consulta, descarga, copia y distribución, siempre y cuando respondan a fines educativos y no de lucro.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto contiene un mínimo de ocho (8) y un máximo de quince (15) páginas, tipo de letra arial, tamaño 12 y espaciado 1.5.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en Acerca de la Revista.
- Adjunta formato MI-INV-FO-15 DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y CESIÓN DE DERECHOS PARA LA DIFUSIÓN DEL ARTÍCULO.

Directrices para autores

La Revista PACA se publica en formato impreso y electrónico y acepta artículos inéditos en español e inglés. El envío y publicación de artículos es totalmente gratuito para los autores. No se cobran gastos de gestión, evaluación, publicación u otro tipo a los autores que presenten sus trabajos a consideración.

- Los manuscritos presentados a Revista PACA deben ser adjuntados en formato editor de texto Word.

- Los manuscritos deben contener un mínimo de 8 y un máximo de 15 páginas, tipo de letra arial, tamaño 12 y espaciado 1.5.

- Los manuscritos que por su naturaleza temática incluyan fórmulas matemáticas deberán ser escritas en herramientas tecnológicas (editor de ecuaciones) compatibles con editor de texto Word.

- Si el manuscrito enviado a Revista PACA contiene imágenes, gráficas, fotos, etc., deberán ser adjuntadas por aparte en formato original, debidamente identificadas.

- El autor debe adjuntar el formato MI-INV-FO-15 DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y CESIÓN DE DERECHOS PARA LA DIFUSIÓN DEL ARTÍCULO.

- Los manuscritos que cumplan con la tipología de artículo de investigación científica y de revisión deben cumplir con los siguientes parámetros:

- Título del artículo: Debe ser conciso, informativo y atractivo. No debe tener más de 15 palabras. El título debe presentarse en español e inglés. A pie de página se debe anotar el título de la investigación que le dio origen y el periodo de su realización.

- Información de Autor(es): Nombres y apellidos completos, nivel de formación, programa de egreso, cargo e institución donde labora, país de ubicación de la institución, correo electrónico, código ORCID, lugar y fecha de la investigación.

- Financiación: Si la investigación que originó el manuscrito tuvo en su desarrollo apoyo financiero, se debe nombrar la institución que brindó el apoyo.

- Resumen: Se presentará un resumen en español e inglés. El resumen deberá ser estructurado y tendrá como máximo 250 palabras.

- Palabras clave: Se deben incluir un máximo de cinco (5) palabras clave en español e inglés.

- Introducción: El autor debe establecer el propósito del estudio, resumir su fundamento lógico, mencionando algunas referencias pertinentes.

- Referentes teóricos: Se deben describir y analizar con profundidad los autores y teorías que sustentaron la investigación.

- Metodología: Debe reflejar la orientación metodológica de la investigación, la estructura lógica y el rigor científico del proceso de investigación, así como las técnicas y herramientas utilizadas para alcanzar los objetivos.

- Resultados: Deben presentarse en secuencia lógica, con sus respectivas tablas y gráficas, y los comentarios de los principales hallazgos de la investigación.

- Discusión: En esta sección los autores enfatizan los aspectos más importantes del estudio y se comparan con los resultados de otras investigaciones similares. Se deben evitar las conclusiones que no estén apoyadas en los hallazgos.

- Conclusiones: Presentar las conclusiones principales que se desprenden del estudio.

- Referencias: Debe contener sólo las referencias que citen en el artículo, siguiendo los lineamientos establecidos en las normas APA vigentes. Recuerde que todas deben de llevar sangría francesa, así:

* *Libro*: Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). Título del libro. Lugar de publicación: Editorial.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2010). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

* *Libro con editor*: Apellido, Iniciales del nombre del autor (Ed.). (Año). Título. Ciudad, País: Editorial.

Ireland, V. (Ed.) (2007). Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília, Brasil: UNESCO, INEP.

* *Capítulo de libro*: Apellido, Iniciales del nombre del autor. (Año). Título del capítulo. En Iniciales, nombre del editor o compilador. Apellido. (Ed.) o (Comp.), Título del libro (pp. xx-xx). Lugar de publicación: Editorial.

Hoyos, G. (2002). Nuevas relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad. En Henao, M. (Comp.), Educación superior, sociedad e investigación (pp. 2-18). Bogotá, Colombia: COLCIENCIAS, ASCUN.

* *Artículo de revista*: Apellido, Iniciales del nombre del autor. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen (número), pp-pp.

Somoza Rodríguez, M. (2002). Continuidad de los tópicos: prejuicios raciales y sociales en la educación cívica argentina durante el período peronista. Studia. Revista de la Universidad del Atlántico, 2-3, 49-66.

Artículos de Investigación Científica

Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos de investigación. La estructura generalmente

utilizada en este tipo de artículos contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de Revisión

Documento resultado de una investigación terminada en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo en el campo que se analiza. El escrito debe indicar el periodo que comprende el trabajo y ser exhaustivo frente al objetivo planteado; este debe ser preciso e incluirse al inicio del artículo; también debe reportar el número de trabajos considerados y las bases de datos y fuentes consultadas.

Este tipo de artículo se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. Los autores deberán argumentar, sustentar o controvertir la información contenida en la revisión; además, harán un aporte crítico sobre las fortalezas, debilidades y posibilidades de investigación del tema propuesto.

Artículo de Reflexión

Documento que presenta resultados de investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Ensayos

Trabajos rigurosos, también originales, que expresan el punto de vista del autor sobre una problemática, con estilo libre y buena prosa, sin tener que ceñirse a una estructura rígida de redacción o a una presentación exhaustiva de datos y resultados.

Los autores de los manuscritos aceptados autorizan, mediante el envío del artículo, la cesión de derechos de propiedad intelectual a la Revista PACA la utilización de los derechos patrimoniales de autor (reproducción, comunicación pública, transformación y distribución), para poder incluir el texto en la Revista PACA. En este mismo documento los autores confirman que el texto es de su autoría y que en el mismo se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros.

Desarrollos Investigativos desde el Sur.

Política particular de la revista.

Investigaciones del Programa de Acción Curricular Alternativo – PACA.

Investigaciones del Programa de Acción Curricular Alternativo – PACA.
Trabajos de Investigación de los estudiantes de la Maestría en Educación de la U.

Trabajos de Investigación de los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana.

Declaración de privacidad

La Revista PACA autoriza la reproducción de artículos y textos para fines académicos o internos de las instituciones con la debida citación de la fuente. Los nombres y direcciones de correos introducidos en esta Revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por ella y no estarán disponibles para ningún otro propósito o persona.

Código de Ética

Responsabilidad del Autor(a)

- Los/as autores/as del texto enviado a la Revista PACA certifican que su trabajo es inédito, que no ha sido publicado por otros autores.
- Los/as autores/as garantizan que se ha consultado referentes científicos actualizados y/o relevantes a la temática del texto enviado.
- Los/as autores/as garantizan que los datos referenciados no han sido alterados, conservando la posibilidad de verificar hipótesis.
- Al enviar el texto a Revista PACA los/as autores/as se comprometen a no enviar de manera simultánea el texto a otra publicación científica.
- Los/as autores/as se comprometen a dar claridad de las fuentes y de los aportes mencionados en el texto.
- Los/as autores/as se comprometen a incluir aquellas personas que han hecho una contribución científica e intelectual en el marco de la conceptualización y planificación del trabajo, dando jerarquía de acuerdo al nivel de responsabilidad e implicación.
- Cuando los/as autores/as observen imprecisiones y/o errores importantes en la publicación, tienen el deber de informar al/los editor(es) de Revista PACA, dando claridad de la información a corregir.
- Los/as autores/as se responsabilizan de los textos escritos en el trabajo (conclusiones, opiniones, afirmaciones, procedimientos) enviado a la Revista PACA.
- Los/as autores/as que han enviado textos a la Revista PACA y que aún no han sido publicados o que se encuentran en proceso editorial, pueden solicitar el retiro de los mismos dejando claro los motivos por

los cuales se origina dicha solicitud; esta deberá ser aprobada por el el/la editor/a de la Revista PACA.

Responsabilidad del Revisor(a)

La Revista PACA, en el ánimo de garantizar calidad en los textos publicados, realiza el proceso de revisión por pares con personas de alto nivel en su formación, con gran experticia en el campo investigativo, siendo estos seleccionados por los miembros del Comité Editorial, con el único objetivo de que brinden aportes, críticas constructivas, sin sesgos, que permitan la toma de decisiones por parte del editor/a. Su trabajo es de modo voluntario, pero enmarcado en la política editorial de la Revista.

- El revisor/a se compromete a evaluar el manuscrito en los tiempos de entrega establecidos, dando cumplimiento a la política editorial de Revista PACA. De no ser así, está en la obligación de informar al editor/a cuando sienta que no puede garantizar las respuestas en los tiempos establecidos.

- El revisor/a se compromete a guardar confidencialidad de la información recibida en el texto. Por ende, este no puede ser discutido con otras personas externas al proceso editorial sin el consentimiento del editor/a.

- El revisor/a está en la obligación de informar al equipo editorial de Revista PACA, si se enfrenta a un conflicto de interés o inhabilidad en el proceso de evaluación del texto enviado.

- El revisor/a se compromete a llevar a cabo una revisión objetiva, evitando prejuicios personales sobre los autores/as. Está obligado a informar al editor/a si el contenido del texto ya ha sido publicado o está siendo objeto de revisión por otra publicación.

Responsabilidad del Editor(a)

- El editor/a es la persona responsable de supervisar el proceso editorial (Recepción, revisión, edición y publicación). Aporta en el diseño y establecimiento de la política editorial y procedimientos de Revista PACA.

- El editor/a es el responsable de evaluar en primer momento los textos enviados para su publicación, basado en el mérito científico y la línea editorial establecida por la Revista PACA.

- El editor/a y su equipo editorial se comprometen a guardar confidencialidad sobre la información relativa a los textos enviados a Revista PACA, sus autores y revisores, a otras personas externas al proceso editorial.

- El editor/a es el responsable de informar al autor/a en qué número será publicado su texto, que ha sido aceptado previamente.

