

EDUCACIÓN & PEDAGOGÍA VII



ISBN 978-1-951198-15-2



Título original

Libro de investigación: VII Educación y Pedagogía 2019

Varios Autores

El ISBN del libro de investigación es: ISBN : 978-1-951198-15-2

Primera Edición, junio de 2019

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali

Coedición: UCP, UH, UM, ELAM

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Consejo Editorial Simposio

-UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS "ENRIQUE JOSÉ VARONA":

Dr. C **Milda Lesbia Díaz Massip**, RECTORA; **Nancy Chacón Arteaga**, Preseidenta Nodo Redipe en Cuba; **Damián Pérez Guillermo**, UCP/ Coordinador Macroproyecto Iberoamericano Sentipensante; **Gudelia Fernández-Pérez de Alejo**, Coordinadora Redipe Cuba

-UNIVERSIDAD DE LA HABANA:

Lidia Ester Cuba Vega, Decana FENHI - **Inidia Rubio Vargas**, IFAL, Coordinadora Nodo Cuba de Ridge/ Redipe: Red Iberoamericana de Gestión, Dirección, Liderazgo e innovación educativa; MSc. **Odalys Rodríguez Perea**, Directora Centro de Estudios en Gestión de Ciencias e Innovación. Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InSTEC); **Odalys Fundora Arencibia**, Directora de Comunicación Institucional en la Universidad de La Habana

-ELAM:

Antonio López Gutiérrez, Rector ELAM;

-UNIVERSIDAD DE MATANZAS:

Dr. C **Leyda Finalé de la Cruz**, Rectora Universidad de Matanzas; **Bárbara Maricely Fierro Chong**, Coordinadora REDIPE Capítulo Cuba. Profesora del Centro de Estudios Educativos (CENED), UM

-EVENHOCK:

Osniel Echevarría Ramírez, Coordinador Redipe Nodo Cuba. Evenhock, Universidad de Las Tunas; **Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez**, Investigadora U Las Tunas, Mímembro Macroproyecto Iberoamericano Evenhock- Redipe

-UNAH: Mario Hernández Pérez, Coordinador Redipe Nodo Cuba, Universidad Agraria de La Habana

-UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO: Dra. Ana Isis Valdés Valdés, Investigadora Universidad de Pinar del Río Hermanos Montes de Oca

Comité científico Redipe

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Manuel Salamanca López Ph D, Universidad Complutense de Madrid

José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme- Redipe

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Universidad Autónoma de Madrid

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Pares Académicos de Redipe: **Bisleyvis Jiménez Valero**, **Carlos Luis Fundora Ramírez**, **Zenaida E. Ponce Milián**, de la Universidad de Matanzas, Cuba.

Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia- New York, EE UU.

CONTENIDO

PRÓLOGO GENERALIDADES CAPÍTULOS

1. EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO: EXPERIENCIAS FORMATIVAS DESDE PERSPECTIVAS EMERGENTES	
Luz Marilyn Ortiz Sánchez - Julio César Arboleda . UDFC, Colombia- Redipe	9
2. CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO INSTRUMENTO DINAMIZADOR DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL HUMEDAL TORCA GUAYMARAL, DE LA ZONA NORTE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ D.C. COL.	
Lina Yised López Guarín - Clara Inés Pinilla Moscoso FUAA.....	20
3. INTERNALIZACIÓN DE LA PAZ, MEDIANTE LAS COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR EN NEIVA	
Emperatriz Perdomo Cruz- Leidy Carolina Cuervo -Jenifer Lorena Barrera Monje - Eduardo Plazas Motta	49
4. PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA PARA LA REPARACIÓN SIMBÓLICA DE NIÑOS VÍCTIMAS: EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA	
Juan Carlos Amador Baquiro	73
5. LA UTILIDAD DE LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA EN CONTEXTOS DE POSTVERDAD	
Héctor M. Trejo Chamorro – Indagar	89
6. UNA MIRADA CRÍTICO-PEDAGÓGICA EN LA AMÉRICA LATINA NEOLIBERAL	
Carlos Alberto Navarro Fuentes. México.	111
7. PROFESIONALIZARLA HISTORIA: POR LOS CAMINOS DE LA IDENTIDAD EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL	
MSc. Yanko Hernández Cruz, Dr. C. Lissette Jiménez Sánchez, Cuba.....	136
8. CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO: UNA MIRADA INTEGRAL DESDE EL CENTRO DE ESTUDIOS	
Aileen Díaz Bernal- Cuba	151
9. LOS MAESTROS Y SU FUNCIÓN COMO FOMENTADORES DEL VALOR DE LA SOLIDARIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	
Dr. Carlos Adolfo Sanabria Valdés- México.....	170

1. OBSERVATORIO COLOMBIANO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA -CON USO DE TIC- PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: VERSIÓN 3.0. AVANCES DE LA PROPUESTA DE DESARROLLO

Tomás Sánchez Amaya Ph. D. - Colombia

2. INNOVACIONES PEDAGÓGICAS APORTADAS POR LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL 4.0

Luz Janeth Ospina M, Ph.D University of Lethbridge Alberta, Canadá

3. EL TRABAJO DOCENTE DESDE LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN SU PRÁCTICA UNIVERSITARIA.

Luisa Carlota Santana Gaitán Colombia

4. EL MODELO DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDO Y LENGUA EXTRANJERA AICLE, CUATRO EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL VALLE DEL CAUCA, COLOMBIA, Mg. Gonzalo Romero Martínez

PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con **UCP, UPR, UH, ELAM, UNAH y U. MATANZAS**, CUBA, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al ***VII Simposio Internacional de Educación y Pedagogía***, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con las universidades en referencia, los días 16 al 20 de diciembre de 2020.

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Nancy Chacón Arteaga, Dra. C. Presidenta de Redipe en Cuba, UCP

Julio César Arboleda, Ph D. Director Redipe

direccion@redipe.org

GENERALIDADES

Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" - Universidad de La Habana

ELAM: Escuela Latinoamericana de Medicina - Universidad de Matanzas- Universidad de Pinar del Río- Universidad de Artemisa- UNAH

VII SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Encuentro Iberoamericano de Pares Académicos

“Reflexiones, investigaciones, programas, modelos, enfoques, perspectivas, estrategias y metodologías”

16 al 20 de diciembre 2019

PARTICIPACIÓN COMO ASISTENTE, PONENTE O VIDEOPONENTE

Ponencias y actividades aprobadas por pares académicos Iberoamericanos, para su publicación en el libro de investigación que deriva de cada evento

Opciones:

Pueden participar y exponer en algunas o todas las sesiones

16 y 17 de diciembre

Universidad Pinar del Río

18 de diciembre

Universidad de La Habana- ELAM- UNAH

Sesión en la Facultad de Español para No Hispanohablantes:

Lugar: Colina Universitaria, San Lázaro y L, Vedado, La Habana Cuba. Edificio Varona
Telf. 873 42 50

19/20 de diciembre

Universidad de Matanzas

A 30 minutos antes de Varadero

Escuela de Enfermería de la Universidad de Ciencias Médicas

(Paseo Martí, barrio de Bersalles- por la vía blanca, antes de llegar al Puente de La concordia sobre el río Yumurí)

Apoyan:

Ministerio de Educación Superior República de Cuba; Asociación Cubana de Pedagogía, RIDGE- REDPAR, CIHCyTAL , RIPAL, RIPEME, RIEPA- PIIR

Southern Connecticut State University, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación Universidad de Sao Paulo, Facultad de Educación Universidad Autónoma de

Madrid, Doctorados Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia) –

Universidad La Serena y Universidad Católica del Maule (Chile), Maestría en Primera

Infancia, Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE), y Maestría Educación y Desarrollo Humano de la USB, Maestría en Tecnologías para Aprendizaje, Universidad de Guadalajara, CUNorte.

Ejes Temáticos

Educación y Pedagogía: enfoques y perspectivas emergentes- Educación y pedagogía Prenatal, Pedagogía radical e inclusiva, Pedagogía de la comprensión edificadora. Otras Ciencia e investigación – Tecnología e Innovación- Didáctica, currículo y evaluación- interculturalidad y diversidad-

Otros:

Educación, lengua y cultura; lectura y escritura; Filosofía y Pedagogía; Ética y valores; Educación y posconflicto; Infancias; Educación e Historia de las ciencias y la tecnología; Educación y Pedagogía (todos los temas y niveles de educación), Educación y tic; Emprendimiento y desarrollo (educativo, ambiental, social, sustentable); Dirección, Calidad, Gestión y políticas educativas

PROPÓSITO

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores, directivos y otros agentes educativos y organizacionales que indagán y participan activamente en la generación de espacios más humanos para la vida.

Constituir y/o fortalecer macroproyectos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar para la vida.

COMITÉS CIENTÍFICOS

-UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS "ENRIQUE JOSÉ VARONA":

Dr. C **Milda Lesbia Díaz Massip**, Rectora; **Nancy Chacón Arteaga**, Presidenta Nodo Redipe en Cuba; **Damián Pérez Guillermo**, UCP/ Coordinador Macroproyecto Iberoamericano Sentipensante; **Gudelia Fernández-Pérez de Alejo**, Coordinadora Redipe Cuba

-UNIVERSIDAD DE LA HABANA:

Lidia Ester Cuba Vega, Decana FENHI - **Inidia Rubio Vargas**, IFAL, Coordinadora Nodo Cuba de Ridge/ Redipe: Red Iberoamericana de Gestión, Dirección, Liderazgo e innovación educativa; **Juan Silvio Cabrera**, Docente Investigador; Investigador MSc. **Odalys Rodríguez Perea**, Directora Centro de Estudios en Gestión de Ciencias e Innovación. Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InSTEC); **Odalys Fundora Arencibia**, Directora de Comunicación Institucional en la Universidad de La Habana

-ELAM:

Antonio López Gutiérrez, Rector ELAM;

-UNIVERSIDAD DE MATANZAS:

Dr. C **Leyda Finalé de la Cruz**, Rectora Universidad de Matanzas; **Bárbara Maricely Fierro Chong**, Coordinadora REDIPE Capítulo Cuba. Profesora del Centro de Estudios Educativos (CENED), UM

-EVENHOCK:

Osniel Echevarría Ramírez, Coordinador Redipe Nodo Cuba. Evenhock, Universidad de Las Tunas; **Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez**, Investigadora U Las Tunas, Membreo Macroproyecto Iberoamericano Evenhock- Redipe

-UNAH: Mario Hernández Pérez, Coordinador Redipe Nodo Cuba, Universidad Agraria de La Habana- **Onelia Adriana Alarcón Santos**, UNAH

-UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO: Dra. Ana Isis Valdés Valdés, Investigadora Univerdiad de Pinar del Río Hermanos Montes de Oca

-REDIPE

Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coodinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

Manuel Salamanca López, Universidad Complutense De Madrid

Agustín de La Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Julio César Arboleda, Director Redipe

EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO: EXPERIENCIAS FORMATIVAS DESDE PERSPECTIVAS EMERGENTES

Luz Marilyn Ortiz Sánchez¹

Julio César Arboleda²

Resumen

En esta comunicación se reflexiona propositivamente sobre la pertinencia de que la educación no se aleje de su función edificadora, y en consecuencia, sobre la necesidad de asumir el acto educativo desde constructos pedagógicos emergentes inspirados en la misma, en particular tres: las pedagogías de la alteridad, por proyectos de vida y comprensión edificadora. Se relacionan algunas experiencias innovadoras desde la pedagogía, los entornos cognitivos y las condiciones que caracterizan el desarrollo de los procesos académicos a partir de la propuesta de la Especialización en Desarrollo humano con énfasis en procesos afectivos y creativos, y de creación de la Maestría en Desarrollo humano y educación Socioafectiva de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), las cuales conducen a responder adecuadamente a las exigencias del papel de la academia en el acontecer social actual tanto real como virtual

¹ Ph. D en Educación. Docente titular de planta. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá, Colombia. luzmarilynortiz@gmail.com

² Ph. D Educación. Director Red iberoamericana de Pedagogía, Editorial Redipe, Revista Redipe. direccion@redipe.org

Palabras clave: Educación y Desarrollo humano, vivenciación y uso edificador del conocimiento

Introducción

Como se sabe, el fin último de toda educación es el desarrollo de la personalidad del individuo, constituida por dimensiones, entre otras la física, social, ambiental, axiológica, cultural, histórica, política y mental donde se incluyen la cognitiva, afectiva, el aprendizaje, la sensibilidad, las emociones, los sentimientos, el pensamiento, la comprensión, la imaginación, la voluntad y demás funciones. En este sentido la pedagogía representa un campo que ha de promover las reflexiones actuantes que iluminen la formación no solo de conocimientos y valores, sino del desarrollo pluridimensional en su conjunto. El desarrollo humano y de la vida pasa por generar, desde la educación y la pedagogía, escenarios para fortalecer tales dimensiones en función de la vida personal, social, ecosistémica: una educación y formación para la vida y no para la rentabilidad y la productividad como impone el mundo global del mercado.

Una manera de que los sistemas e instituciones educativas promuevan y asuman realmente la función de educar, en virtud de la cual se ha de formar mejores personas, es preparar al sujeto educable en diferentes frentes (incluidos los de tipo axiológico, praxiológico, epistémico, innovador y actitudinal) para que generen, reflexionen, apliquen y usen sus conocimientos y saberes con actitud edificante, por ejemplo adquiriendo potenciales emprendedores que les permitan contribuir a la creación y desarrollo de economías colaborativas y asociativas con sentido humano, como una manera de enfrentar los monopolios locales y trasnacionales que incrementan las desigualdades y generan plusvalor a expensas de la naturaleza, las personas y la vida.

Perspectivas pedagógicas a favor del desarrollo humano

Para avanzar una emergencia educativa que trascienda el desarrollo de competencias complacientes con un proceso tecnológico e industrial de enormes pasivos humanos como el que impera hoy en el mundo global, urge una formación, desde la educación inicial, en la consciencia, la autonomía y la comprensión crítica y edificadora, que abogue por la conservación de la vida y de los ecosistemas. En esta vía la educación ha de considerar apuestas pedagógicas emergentes como las perspectivas mesoaxiológica, radical e inclusiva, de la alteridad y la comprensión edificadora.

Aquí se hace énfasis en la pedagogía por proyectos de vida y la comprensión edificadora, perspectivas que permiten sintonizar de mejor modo las experiencias pedagógicas constructivas anunciadas al comienzo.

En el marco del desarrollo humano la pedagogía por proyectos de vida y la comprensión edificadora representan dos constructos afines que ofrecen dispositivos de orden teórico, didáctico, metodológico, curricular, discursivo y evaluativo dirigidos a potenciar el desarrollo de las dimensiones del ser humano, así como la apropiación, reflexión, vivenciación y uso humanizante de los conocimientos y saberes, la consciencia y las comprensiones. Una educación ligada a estos propósitos estará estrechamente comprometida con el desarrollo humano y de la vida.

La pedagogía por proyectos de Vida dirige su desarrollo hacia la construcción de los proyectos de vida de los sujetos de la relación educativa. Pone de presente que un verdadero proyecto de vida es aquel en el cual se direccionan acciones, pensamientos, emociones, sentimientos, hábitos, formas de ser y de actuar a favor de la vida, del crecimiento personal y del entorno social, cultural y ambiental, entre otros³. De este modo, un estudiante y

³ Arboleda, J. C. (2007) *Pedagogía por proyectos de vida*. En: Modelos pedagógicos autónomos, Universidad Autónoma del Cauca, Popayán.

toda persona en general puede proceder de mejor modo en su existencia si avanza la construcción de proyectos de vida que fortalezcan las dimensiones que configuran su personalidad, incluida la académica, social, laboral, ambiental, física, mental y demás⁴.

Por su parte, la pedagogía comprensivo edificadora (PCE) representa un constructo para el cual la educación cumple su finalidad más sentida si apunta al desarrollo de comprensiones en virtud de las cuales los aprendizajes estén blindados por la capacidad de apropiación crítica de conocimientos, valores y actitudes, que permitan indagar sobre la fuerza de estos en los contextos socioculturales de su existencia, que les permita advertir a los sujetos de la relación educativa establecer relaciones generativas y edificadoras con los objetos de aprendizaje, y cómo estos son instrumentalizados o puestos al servicio de intereses que imperan en el mundo más con un sentido utilitarista que humanizante.

El constructo comprensivo edificador de la formación propugna por el uso solidario y no utilitarista del saber y el conocimiento, de modo que la escuela, en lugar de fungir como acicate para este último fin, represente una instancia catalizadora de las orientaciones que abogan por una inclusión edificadora de cara a la función de educar, que aquí se explicita. Cuenta con dispositivos teóricos, pedagógicos, didácticos, curriculares, evaluativos, discursivos y metodológicos en virtud de los cuales contribuye a los procesos de aprehensión y generación de conocimiento, que parten de las necesidades y especificidades del contexto y de los sujetos en los actos de enseñar y de educar, y también a la generación de capacidades y oportunidades para que estos usen sus potenciales en el fortalecimiento de sus propios proyectos de vida, así como en el desarrollo social y humano, lo que coadyuva en gran medida al logro de grados cada vez más altos de comprensiones múltiples, entre otras conceptual, crítica, discursiva y humana⁵.

Experiencias edificantes

⁴ Arboleda, J. C. (2020). *Educación por proyectos de vida*, Revista Lope de Barrientos, Seminario de cultura, No 11, UCM, Madrid.

⁵ Op cit, pag 22.

En las primeras décadas del siglo XX y frente a la crisis que afrontaba la ciencia europea y la razón moderna ante su disyuntiva de seguir alejada de la realidad cotidiana o caer en el empirismo raso, Husserl planteó la necesidad de reformular la filosofía en tanto su responsabilidad social frente a los problemas del mundo que ya no era posible solucionar desde la razón objetiva, sino que requería de multiplicidad de puntos de vista. Desde esta perspectiva, Husserl formuló su fenomenología trascendental, desde la cual concibe un sujeto activo que constituye el mundo y sus objetos dotándolos de sentido, y que, por lo tanto, tiene un compromiso histórico con la humanidad y es responsable con el mundo. Lo anterior es posible porque el sujeto experimenta las cosas originariamente como vivencias intencionales cuyo correlato es el mundo de la vida misma. En el contexto del siglo XXI las bases de la psicología cognitiva nos plantean que un saber es pertinente, si se sitúa dentro del contexto de las realidades sociales; por lo tanto, una de las prioridades de este siglo no es sumar conocimientos, sino integrarlos a través de los actos disciplinares e interdisciplinares de las ciencias, teniendo presente contextos, mentalidades, costumbres.

El cumplimiento de este propósito en el campo académico que nos compete parte de los procesos de construcción de conocimiento, el cual vincula más estrechamente a los actores sociales y sus realidades con las diferentes formulaciones teóricas que desde diversas disciplinas abordan el desarrollo humano en sus variados aspectos para que el quehacer académico sea un proceso de permanente relación entre lo teórico y lo práctico. Este procedimiento lleva a la comprensión de los aspectos de la realidad que pueden ser transformados y a entender cuál es el papel de la academia en la realidad social. Dirección que le da sentido a este proceso educativo y reflexivo de las acciones pedagógicas construidas desde los programas de formación en referencia.

Estos procesos parten de la realidad misma del escenario pedagógico de la clase, en el acercamiento a los entornos cognitivos y en los procesos de pensamiento. Recursos sociales y humanos que van más allá del plano físico y teórico, materializado en la condición humana del estudiante, que prepara el terreno para que

se pueda avanzar hacia el desarrollo de acciones en comunidades específicas. Es decir, que hay tres niveles de interacción: uno entre profesores y entornos (investigación); otro, entre profesores y estudiantes (seminarios y talleres), y un tercero entre los estudiantes y sus entornos específicos (trabajo de grado).

Así, el desarrollo humano como perspectiva emergente se configura desde tres ejes educativos a saber: pedagogía y desarrollo humano, afectividad y desarrollo de capacidades, lo que significa que se debe orientar bajo un enfoque fenomenológico desde el cual se propone la creación de propuestas que generen una dinámica encaminada a la autorrealización, desde los procesos intra y transpersonales que deben ser proyectados a la sociedad en diferentes entornos y ambientes propios de la cotidianidad (familiar, personal, social, política, educativa, virtual, etc.,).

Este propósito determina un actuar que, en términos didácticos, centra su acción en el estudiante, pasando del plano de la interacción dentro de las teorías puras a la vitalización de estas teorías como recursos para el ejercicio cotidiano. De manera que una primera premisa de esta propuesta es vivenciar el conocimiento no simplemente desde su forma (dominio y control teórico de este) sino desde su esencia, que es la realidad misma, para lo cual se vive un proceso permanente que va de la conceptualización a la transformación individual y social.

La necesidad de producir una coherencia entre el desarrollo del conocimiento y el desarrollo humano hace necesaria una mirada de conjunto a las prácticas académicas para presentar alternativas frente a la tendencia de yuxtaponer el discurso intelectual a la práctica social. Paradójicamente, la realidad social continúa vacía de recursos tan valiosos aportados desde el conocimiento, que podrían encaminarse al mejoramiento de las condiciones humanas en sociedades como la colombiana, cuyo curso de violencia ha llevado a una situación crónica de vulneración de los derechos humanos mediante diferentes formas que van desde la negación a los derechos sociales de las personas hasta el exterminio selectivo de grupos humanos.

En esta dirección el compromiso desde el postgrado de Desarrollo Humano abarca no solo el campo mismo de la educación sino la direccionalización hacia el cumplimiento de las políticas públicas dirigidas al bienestar de las personas. Este bienestar o buen vivir favorece el proceso de desaprender para construir otras lecturas y formas de vida a partir de otras alternativas donde entran en juego la diversidad, la diferencia y la multi-culturalidad, lo que permite no solo proponer el desarrollo humano para la discusión y el debate permanente al interior de la universidad, sino que brinda las alternativas conceptuales al desarrollo actual y permite re-significar las categorías pedagógicas y afectivas al interior de nuestras instituciones. Los espacios educativos son fuente importante para formar en la convivencia con el otro, construir y resignificar posturas, pensamientos, lenguajes y comportamientos que influyen en nuestra cotidianidad para ser mejores personas y aportar a la construcción de una sociedad más equitativa, incluyente y humana.

Las perspectivas pedagógicas emergentes a favor del desarrollo humano y de la vida proyectan sin duda luces para lograr una mayor participación ciudadana, inclusión y calidad de vida. Para ello es necesario desarrollar diseños que permita realizar proyectos de investigación de proyección e impacto social a partir del fortalecimiento y desarrollo de las distintas dimensiones del ser humano con un enfoque interdisciplinar y transdisciplinar que el programa plantea.

Valga destacar al respecto el ejercicio pedagógico como práctica formativa a partir del desarrollo humano, que se agencia en varias instituciones del Distrito capital de Colombia como la Secretaria de Educación, Secretaria de Gobierno, Bienestar familiar y colegios oficiales. Que incide en la generación de condiciones que permiten fortalecer las potencialidades de los seres humanos desde el desarrollo creativo, productivo y afectivo según sus necesidades e intereses. Dichas acciones, también obedecen al compromiso de la Especialización y la Maestría con las políticas públicas vigentes que promueven la formación desde la educación integral y el bienestar del ser humano.

La población con la cual se desarrollan los procesos de investigación formativa es, en su mayoría, vulnerable. En este proceso se destaca los aspectos pedagógicos

desarrollados con la Secretaria de Gobierno, entidad que en convenio con la Universidad Distrital favorece las prácticas universitarias en la empresa.

Desde este horizonte, se propone una práctica pedagógica que permita Intervenir en la formación de los jóvenes en condición de vulnerabilidad con una propuesta pedagógica de tipo sociocultural que contribuya al mejoramiento de las condiciones de vida y a la resignificación de su historia personal, y que a la vez permita determinar las huellas de su condición sociocultural.

Las propuestas pedagógicas se orientan a poner en marcha un programa de práctica pedagógica y proyección social cuya estrategia pedagógica se encamina hacia la reconstrucción de la confianza social de los jóvenes en condición de vulnerabilidad. Las estrategias pedagógicas se vinculan al aprendizaje significativo que permite a los jóvenes recuperar la confianza social a partir de la actuación en diversos contextos mediante el ejercicio, desarrollo y potenciación de sus competencias comunicativas, cognitivas, actitudinales y emocionales. Tales prácticas se desarrollan a partir de una serie de talleres, seminarios-taller y salidas pedagógicas de inmersión urbana. Práctica orientada por los estudiantes del postgrado en desarrollo humano.

Con los talleres de Creación Literaria, Teatro, Recuperación Expresiva en pos de la Memoria, el taller de Danza y las salidas pedagógicas se ubica a los participantes en un escenario lúdico de reconstrucción de la sensibilidad estética urbana, que compromete las competencias comunicativas, emocionales y actitudinales, orientadas hacia la acción discursiva frente a las contradicciones que caracterizan la sociedad contemporánea con miras a la construcción de ciudadanía activa y convivencia social.

Los participantes en los talleres desarrollan ejercicios en los cuales se puede apreciar la recuperación expresiva corporal y verbal del sujeto al igual que la reconstrucción significativa de la memoria y la biografía individual y social de los jóvenes. Estos talleres contribuyen a una mejor comprensión de sí y de las interacciones que se establecen en los diversos contextos en los que se desenvuelve la persona, y a la

concienciación de los capitales culturales, sociales y éticos con que cuentan para la elaboración de un proyecto de vida urbana y ciudadana.

Las salidas de inmersión urbana permiten a los participantes familiarizarse con las diversas opciones culturales que provee la ciudad; pero, ante todo, tienen la oportunidad de un acercamiento interactivo con las aplicaciones tecno científicas y el reconocimiento y resignificación de las significaciones y sentidos históricos y culturales que caracterizan nuestra ciudad.

Estas propuestas, que contemplan un proyecto de investigación-intervención y de proyección social, buscan generar un impacto importante dentro de los procesos de socialización de los jóvenes o adultos en condición de vulnerabilidad. Por ello todas las actividades propuestas, como las conferencias, los talleres, las conferencias-taller, las salidas culturales, las salidas de inmersión urbana, las salidas ecológicas los talleres de creación y literarios se diseñan desde una mirada inter y transdisciplinar, donde el reconocimiento de sí mismos es lo más importante para la proyección de vida integral, individual, social y cotidiana, proyección que genera nuevas miradas, nuevas lecturas de mundos posibles, con múltiples significados, lo que hace que los jóvenes invitados a participar en estos procesos logren reconocerse, vivenciar y revalidar sus derechos a ser reconocidos como sujetos actuantes y partícipes de la ciudad. Es así que todas ellas se enmarcan desde el horizonte del arte y la percepción social y cultural para generar procesos de sensibilización y resiliencia.

Todas las actividades pedagógicas fueron diseñadas en la perspectiva de entroncar los mapas culturales heredados por los participantes con entramados de visión de mundo urbano en el que se encuentran ubicados, para de esta manera reconocer, vivenciar, comparar y revalidar sus derechos a ser reconocidos como sujetos actuantes y partícipes de la ciudad. Lo que pone en contexto la reconstrucción significativa de la vida y experiencias individuales y sociales de los jóvenes, de manera que puedan ser conscientes de los capitales culturales, sociales y éticos con los que cuentan para la elaboración de sus proyectos de vida.

Con esta metodología participativa se busca no solo producir descripciones y explicaciones relacionadas con la realidad social de los participantes en el contexto del desarrollo humano integral, sino que, conjuntamente con ellos, se generalizan los conocimientos académicos necesarios y básicos que definen las acciones adecuadas en la línea de las transformaciones y manejo de las emociones para lograr su desarrollo integral, aceptarse y ser aceptados por la sociedad.

Referencias bibliográficas

Arboleda, J. C. (2020). *Educación por proyectos de vida*, Revista Lope de Barrientos, Seminario de cultura, No 11, UCM, Madrid.

Arboleda, J. C. (2007) *Pedagogía por proyectos de vida*. En: Modelos pedagógicos autónomos, Universidad Autónoma del Cauca, Popayán.

Dawkins, R. (2014). *El Gen Egoísta: Las Bases Biológicas de nuestra conducta*. España: Salvat Editores S.A

Gardner H Y Davis, k (2014). *La generación App. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*, Barcelona: Paidós.

Gardner H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona: Paidós.

Garrido Gutiérrez, Isaax (1996). *Psicología de la Motivación*. Madrid: Síntesis

Goldberg, E. (2015). *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada*. Barcelona: Crítica.

Goleman, D. y Senge P. (2016). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Barcelona: B.S.A.

Llinás R. (2003). *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y los comportamientos humanos*, Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Maturana H. (2003). El Árbol del Conocimiento, Argentina: Editorial Lumen.

Maturana H. (2003). El Sentido de lo Humano. Chile: Dolmen Ediciones S. A.

Morin Edgar, (2001). La mente bien organizada. Barcelona. Seix Barral.

Pupo, Rigoberto, (1990). La actividad como categoría Filosófica. La Habana: Ediciones de Ciencias Sociales

Rivera José, Ademar, (1997). Sensibilidad y Creatividad. Bogotá: Che libre.

Vallejo, Salinas, Alicia (1998). La formación integral a través del arte. Bogotá: Magisterio.

CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO INSTRUMENTO DINAMIZADOR DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL HUMEDAL TORCA GUAYMARAL, DE LA ZONA NORTE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ D.C. COL.

**Lina Yised López Guarín⁶
Clara Inés Pinilla Moscoso⁷**

Introducción

El presente capítulo, surgió de un macro proyecto liderado y referenciado con el código CVF2019-GA-B84 en la Fundación Universitaria del Área Andina de la zona norte ciudad de Bogotá que en alianza con las universidades UDCA y Agraria, Ministerio del Medio ambiente desde la (División de cambio climático), Red RAUS, Ongs Ecotropics-World climate solutions forum y Fundación Humedales, se orientaron de manera interdisciplinar en la identificación de los Impactos ambientales por el ser humano en las fuentes hídricas de zona norte de la ciudad, en particular, las unidades de paisaje humedal como torca guaymaral, conejera, córdoba, tibabuyes, tomando como muestra para el presente escrito, el humedal Torca guaymaral, cuyo problema socio ambiental se centra en la inadecuada intervención antrópica. Por lo cual, se plantea como objetivo general, reconocer y posicionar el instrumento de cartografía social como un medio para profundizar en su problemática y hallar un acercamiento a las posibles soluciones desde la gestión y educación ambiental en el marco metodológico de la investigación acción participación (IAP) e investigación cualitativa, la cual se estructuro en tres grandes

⁶ Llopez3@areandina.edu.co. Magister en gestión ambiental, docente de especialización en gestión ambiental de la Fundación Universitaria del Área Andina. Coinvestigadora del Grupo de investigación Gestión ambiental Andina. Sede Bogotá.

⁷ Cpinilla@areandina.edu.co, docente de especialización en gestión ambiental de la Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá. Investigadora del grupo de investigación Gestión ambiental Andina. Sede Bogotá.

momentos; 1) identificar y reconocer ruta metodológica de los instrumentos de recolección de datos; 2) Implementación de los mismos para la profundización de la problemática socio ambiental del humedal objeto estudio y 3) a la determinación de estrategias de educación y gestión ambiental desde una mirada integral y participativa; finalmente se resalta como conclusión que la educación ambiental es un instrumento de gestión que dinamiza y articula de forma armónica el sistema político, social, económico y cultural con las realidad natural, y que sin el diálogo y concertación, no será posible materializar y transformar la realidad del territorio, no basta con tener la mejor infraestructura o estudio técnico- científico, si no nos reconocemos y actuamos como hermanos e hijos de la madre naturaleza.

1. Problema socio ambiental,

Humedal Torca Guaymaral es un humedal estratégico de la zona norte de la ciudad de Bogotá ubicado entre las localidades de Suba y Usaquén, que en el año de 1952 se vio afectado biofísicamente por la construcción de la autopista norte, debido a la fragmentación en dos que afecto notablemente su dinámica ecológica. Sin embargo, el análisis socio crítico del presente territorio al año 2019, no solo nace de la construcción de la obra vial que conecta con las demás regiones aledañas, si no a la intervención antrópica que hace uso de su límite permisible, poniendo en debate actores sociales con diferentes intereses.

En su periferia, se encuentra concesionarios, instituciones educativas, universidades, ganado y un cementerio, que dejan evidenciar como sus procesos generan aspectos ambientales que al no ser controlados de forma adecuada, generan impactos ambientales de grande, media y corta escala, por el vertimiento de residuos sólidos y líquidos y estancamiento de los mismas, generando a su vez foco de vectores y plagas que desmejoran la salud ambiental de la zona y comprometen la capacidad para sustentar la vida.

1. Justificación

Las acciones por la protección y conservación del humedal Torca Guaymaral no deben esperar, sabemos que el desarrollo sostenible es un puente entre el ser humano y la naturaleza, pero los derechos por la vida en sus diferentes expresiones no se deben vulnerar; el humedal, es actualmente reconocido como parque Ecológico distrital y cuenta con la certificación a nivel mundial RAMSAR y por ende un área protegida que hace parte de la estructura ecológica principal de la ciudad de Bogotá, lo cual permite repensar en estrategias eco pedagógicas que permitan integrar a la sociedad para el análisis, concertación, dialogo y acciones en red a favor de un desarrollo sostenible y de paz, de no lograr acciones positivas a favor de su problemática ambiental, se perderá este recurso natural y por ende un gran patrimonio.

2. Pregunta de investigación.

¿Cómo la cartografía social permite dinamizar la educación ambiental en el territorio Torca Guaymaral en la zona norte de la ciudad de Bogotá?

3. Objetivos:

Objetivo general

Reconocer la cartografía social como dinamizador de la educación ambiental en el humedal torca guaymaral de la zona norte de la ciudad de Bogotá – Colombia.

Objetivos específicos

1- Diseñar ruta metodológica para implementar la cartografía social en el

humedal torca guaymaral.

- 2- Implementar ruta metodológica de cartografía social para caracterizar problemática socio ambiental del humedal Torca Guaymaral.
- 3- Determinar acciones de educación y gestión ambiental para la conservación y protección del humedal Torca Guaymaral

4. Marco Referencial

5.1 Ubicación Geográfica del Humedal Torca Guaymaral.

Se encuentra ubicado en el norte de la ciudad de Bogotá y al lado de la Autopista Norte, el humedal Torca (lado occidental) cuenta con 24 hectáreas y pertenece a la localidad de Usaquén, mientras que la sección de Guaymaral (lado oriental) se sustenta en 49 hectáreas y pertenece a la localidad de Suba, la división del presente humedal se especifica en la siguiente sección.

5.2 Antecedente histórico:

El humedal Torca-Guaymaral hasta el año 1952 representaba un sólo cuerpo hídrico, hasta que se fracciono en dos por la autopista norte de la ciudad de Bogotá, lo cual incidió notablemente en la conectividad ecológica y sobrevivencia de flora y fauna insitu.

Enseguida se da cuenta de otros acontecimientos a saber:

Cuadro 1. Antecedente histórico de humedal Torca Guaymaral.

1952	2000	2004	2009	2010	2014-2015
Se fracciona el humedal en dos por autopista norte.	Surge Fundación Humedal Torca-Guaymaral pro de la	Según Decreto 190 de 2004 del Plan de Ordenamiento Territorial declara	Se construyó el interceptor de Torca con el objetivo de evitar que las	La variabilidad climática evidencia sus efectos adversos en la	Se destacan investigaciones de las universidades del norte de la ciudad y de la fundación

protección del humedal desde la educación ambiental.	a Torca Guayama como zonas de protección y por ende de conservación.	aguas negras de la zona ingresen a los predios del humedal.	zona intervenida del humedal y pone en alarma a la sociedad civil, gobierno y academia.	universitaria del área andina, en temas de educación y gestión ambiental a favor la protección y conservación del humedal
--	--	---	---	---

5.3 Marco legal

Algunos de los lineamientos pertinentes en términos políticos, técnicos, económicos y socio-ambientales para los estudios, y ejecuciones de políticas, programas y proyectos que sobre la Conservación de humedales nivel nacional y distrital son: véase cuadro No 2

Cuadro 2. Algunos elementos legales y normativos del humedal Torca Guayamaral.

Ámbito Nacional	Ámbito distrital:
<ul style="list-style-type: none"> • Ley 23 de 1973 • Ley 12 de 1974 • Decreto- Ley 2811 De 1974 • Ley 9 de 1979 • Ley 99 de 1993 • Ley 357 de 1997 Congreso de Colombia • Resolución Nª 157 de 2004 MAVDT • Resolución Nª 196 de 2006 MAVDT • Ley 1549 de 2012 	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo 6 de 1990 alcaldía mayor de Bogotá concejo de Bogotá. • Acuerdo 02 de 1993 del concejo de Bogotá • Acuerdo 19 de 1984 del concejo de Bogotá. • Decreto 062 del 14/ 03/ 2006 alcalde mayor de Bogotá. • Decreto 624 de 2007 alcalde mayor de Bogotá. • Decreto 386 de 2008 alcalde mayor de Bogotá. • Acuerdo 79 de 2003 código de policía de Bogotá D.C. • Plan de ordenamiento territorial concejo de Bogotá. • Decreto 062 del 14/03/2006 alcalde mayor. • Decreto 624 de 2007 alcalde mayor.

5. Marco teórico

Algunos enfoques epistemológicos a la luz de la situación ambiental conflictiva del humedal Torca Guaymaral se basan en las corrientes de Lucie Sauve (2002) y de otros autores de la siguiente manera:

5.1 Corrientes de educación ambiental con enfoque naturalista, sistémica, conservacionista, humanista, bioregionalista y de sostenibilidad.

De este modo, y dando paso a las corrientes de Lucie Sauve (2002), el proyecto se articula en primera instancia a la corriente naturalista, debido a que permite el conocimiento del medio ambiente de manera experiencial para reconocernos en él y determinar soluciones desde nuestros sentidos, articulando al mismo tiempo la mirada estratégica de la corriente sistémica que nos invita a indagar la realidad biofísica de forma no aislada con el sistema social, económico, político y cultural como un todo articulado.

De este modo, la concepción de ambiente es compleja y conlleva a la identificación y cualificación de la situación ambiental conflictiva del humedal Torca Guaymaral de forma determinante, dando paso a la necesidad de un enfoque de conservación y humanista, es decir, proteger y conservar el recurso natural por medio acciones humanas pedagógicas, sociales y políticas hacia una adecuada gestión local con enfoque bio regionalista y de sostenibilidad.

5.2 Corrientes con enfoque comunitario, socio crítico y desarrollo social.

Desde el punto de vista de otros autores, el abordaje del contexto ambiental del humedal Torca Guaymaral, también se articula de forma estratégica con el enfoque comunitario, que según Martínez (2010) “es un modelo metodológico en el cual subyace una cosmovisión o paradigma particular de lo psicosocial para orientar el trabajo de las instituciones con las comunidades humanas con las que se relaciona” es decir, el medio estratégico para el

diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos de intervención social que determina el grado de acciones de gestión y de conservación por el humedal, lo cual se materializó con la mesa participativa propuesta en el marco metodológico, que a su vez, se asocia la corriente socio crítica, que según Cardona (2002) “se centra en relevar las inconsistencias y contradicciones de la comunidad y la formación de las redes humanas que lleven a cabo procesos de reelección crítica y originan estructuras dinámicas que posibiliten el debate, la negociación y el consenso” ; fin que se asocia a la propuesta del enfoque de desarrollo social que según el Banco Mundial “es la transformación de la sociedad a partir de las necesidades y las prioridades de la comunidad” en el marco de la conservación, protección y desarrollo sostenible del humedal torca Guaymaral.

Finalmente, se puede concluir que los diferentes enfoques socializados, facilitan derroteros que orientan la implementación de estrategias de educación y gestión ambiental, que garanticen a largo plazo el servicio eco sistémico del humedal, que según Daily (1997) “es un servicio que puede definirse como un conjunto de condiciones y procesos a través de los cuales un ecosistema (natural) y sus especies sostienen y nutren a la vida humana.”

6. Marco conceptual

Concepto de educación ambiental.

A nivel de Colombia, según la Política Nacional de Educación Ambiental del 2002, “es el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente.

Por otro lado, de acuerdo a la ley 1549 de 2012, se menciona que la educación

ambiental es entendida “como un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales). Al igual que para participar activamente en la construcción de apuestas integrales (técnicas, políticas, pedagógicas y otras), que apunten a la transformación de su realidad, en función del propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas”.

Por otro lado, para una de las autoras más destacadas del país en este concepto, la educación ambiental hace comprensible la simbiosis hombre – sociedad – naturaleza, y crea un desarrollo que se basa en la admiración y el respeto por la diversidad y así construir un concepto de armonía que esté de acuerdo con las dinámicas y desarrollos natural, social y cultural (Torres, 1996).

Mientras para Von (2003) de manera complementaria, la educación ambiental “no se enfoca en la solución de los problemas ambientales, sino en la creación de una nueva cultura que reconozca en ella la causa de tales problemas y, que, a partir de allí, genere cambios en valores y acciones. Siendo la educación ambiental un proceso cultural institucionalizado por la sociedad, la EA es la base para realizar tales cambios”.

Finalmente, la educación ambiental, es el medio para que los individuos y colectivos reconozcan su realidad y sean dueños de su propio destino, debido a que el ser humano es causa de sus consecuencias y dirigente de su propio desarrollo sostenible, de paz y de justicia.

Concepto de humedal.

Para referenciar el concepto de que es un humedal, partimos desde el concepto aportado por la Convención sobre los Humedales de Importancia Internacional, llamada la Convención de Ramsar, reconocido por ser un tratado intergubernamental que sirve de marco para la acción nacional y la cooperación internacional para la conservación y el uso racional de los humedales y sus recursos, de este modo define a los humedales de forma

técnica como “las extensiones de marismas, pantanos y turberas, o superficies cubiertas de aguas, sean éstas de régimen natural o artificial, permanentes o temporales, estancadas o corrientes, dulces, salobres o saladas, incluidas las extensiones de agua marina cuya profundidad en marea baja no exceda de seis metros”

Por otro lado, a nivel nacional en la esfera distrital, se referencia la Política de humedales del Distrito Capital, donde se evidencia la adaptación del concepto de la Convención de Ramsar dejando claro que “los humedales son ecosistemas de gran valor natural y cultural, constituidos por un cuerpo de agua permanente o estacional de escasa profundidad, una franja a su alrededor que puede cubrirse por inundaciones periódicas (Ronda hidráulica) y una franja de terreno no inundable, llamada Zona de manejo y preservación ambiental. Estas áreas (Ronda hidráulica y Zona de manejo y preservación ambiental) deben tener un tamaño acorde con las características ecosistémicas particulares. Estos ecosistemas están asociados a las cubetas y planos de desborde de los ríos, razón por la cual su biota, los flujos de nutrientes, materia y energía están adaptado a las fluctuaciones y comportamientos de sus sistemas hídricos asociados”

Así mismo, la Fundación Humedales de Bogotá ONG líder de los procesos de conservación y protección de los humedales en el territorio de la ciudad de Bogotá y regiones aledañas, define los humedales como “ecosistemas de gran valor natural y cultural, constituidos por un cuerpo de agua permanente o estacional de escasa profundidad, una franja a su alrededor que puede cubrirse por inundaciones periódicas (ronda hidráulica) y una franja de terreno no inundable, llamada zona de manejo y preservación ambiental”

Finalmente, los humedales son escenarios naturales de alto valor cultural y natural con sin número valores de uso y no uso que benefician la calidad de vida de los seres humanos y la riqueza geográfico donde se sitúan.

Planificación de los humedales en el territorio:

De acuerdo al Decreto 364 de 2013 de la ciudad de Bogotá, la ciudad debe mantener la estructura ecológica principal (EEP) mediante la integración de los parques ecológicos distritales con el objetivo de conservar y extender las áreas de protección ambiental, dándole valor al concepto de conectividad ecológica Distrital y regional, donde (Montes, 2001) añade la necesidad de un mirada holística que se desarrolle través de políticas, normativa, instituciones y de la participación e involucramiento de diversos actores, entre ellos la comunidad de la sociedad civil que han integrado historias de vida a estos cuerpos de agua.

7.1 Concepto de Investigación acción participación (IAP):

La presente investigación se orienta al estudio sobre la realidad humana y a la búsqueda de prospectiva comunitaria en los procesos de participación, educación, democracia y gestión ambiental bajo acción transformadora, por lo cual se basa el a la investigación IAP, que según varios actores la definen como:

Cuadro 4. Conceptualización de Investigación acción participación (IAP).

La investigación IAP según algunos autores son:

Kirchneir (2002)	“La investigación acción participativa es una metodología que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social”
Ander – egg (1990)	“Supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma involucrada en el programa de estudio y acción.
Alicia Kirchner (s,f)	“Es una metodología que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un

proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social”.

Selener, D. (1997). “Un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformación es políticas y sociales”

Por otro lado, es una investigación que implica replanteamiento epistemológico, político, y por tanto metodológico, los cuales están orientados a:

Epistemológico:

- Romper con paradigma clásico de sujeto y objeto de la investigación.
- Considerar que la verdad, ciencia y teoría, se va logrando con significativa acción participativa comunitaria.
- Reconocer que los métodos científicos serán apoyo para orientar, convalidar, justificar y leer, teorías resultado del aporte popular comunitario. El investigador será un sujeto más dentro del proceso de la IAP.

Políticamente:

- Considerar que la transformación de la realidad social, debe partir de una investigación basada en la realidad ambiental y situación organizacional concreta, con el fin de transformar el sistema social creativamente y con ello, beneficiar a toda la comunidad involucrada.
- Es necesario operar al interior del sistema vigente.

Metodológicamente:

- Generar procesos de participación comunitaria sencillos, modestos y al alcance de todos.

- Crear sujetos con identidad territorial y actitud crítica que comprendan la realidad en la que viven y con ello, lograr reflexiones serias y profundas de sus causas y tendencias, a conclusiones, estrategias y planificaciones concretas y realizables.
- Generar una praxis - acción renovadora y transformadora.

7.2 Características de la IAP:

- El problema que desencadena el proceso IAP, ha de ser identificado por la misma comunidad.
- Comprensión holística y sistémica de los problemas.
- Interviene sobre situaciones reales.
- Se desarrolla en ambientes naturales, conservando la identidad del contexto.
- Parte y está orientada hacia la realidad social más próxima de los ciudadanos
- Se ponen en marcha en contextos micro sociales para poder abordar significativamente las situaciones ambientales a tratar
- Proceso dialéctico de conocer - actuar.
- La comunidad deja de ser objeto y pasa a ser de la investigación.
- Conjuga el conocimiento científico y el saber popular.
- El desarrollo de la IAP debe contar con la participación de los miembros de la comunidad.
- Durante todo su proceso, adopta variedad de técnicas y recursos metodológicos.
- Su finalidad es promover transformaciones positivas en las realidades que se estudian y mejorar el bienestar y calidad de vida en los sujetos inmersos.

7.4 Las etapas de una IAP

Las etapas de la investigación acción – participación de manera resumida se basan en:

- Etapa de pre diagnóstico
- Etapa de diagnóstico.
- Etapa de análisis de la información tomada en el diagnóstico.
- Etapa de concertación del análisis de diagnóstico.
- Etapa de diseño de acciones tendientes a los procesos concertados.
- Etapa de puesta en marcha de los procesos concertados a través de las acciones propuestas.
- Etapa de resultados.
- Etapa de informe final
- Etapa de seguimiento, evaluación y ajuste.

Elementos a tener en cuenta, antes de realizar una IAP.

- Identificación del contexto a intervenir.
- Delimitación del contexto.
- Conceptualización de la realidad (político, social, cultural y natural) del contexto.
- Identificación y calificación de la población a intervenir.
- Diseño anticipado de métodos a implementar con la comunidad.

Cuadro 5. Ventajas y desventajas de la Investigación Acción – Participación.

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> - La participación profundiza en la democracia y facilita la articulación social. - La participación favorece una mayor eficiencia en la intervención pública. 	<ul style="list-style-type: none"> - La información de la comunidad diagnosticada no siempre confiable y verídica. - Suele manipularse al investigador con la información proporcionada de acuerdo a los intereses de la población.

<ul style="list-style-type: none"> - La participación introduce las perspectivas de los diferentes actores. - La participación permite orientar y gestionar de forma complementaria procesos planificadores que se ha identificado claramente en los intereses de los ciudadanos. - La participación permite alcanzar u obtener el mayor consenso posible, público, administrativo, político, otros. - La participación y la consulta permiten anticiparse a ciertas demandas ciudadanas, que posteriormente se podrían solucionar apresuradamente sin objetividad y finalidad clara. 	<ul style="list-style-type: none"> - Corto tiempo para solucionar problemas de carácter inmediato o en la brevedad posible. - No contar con personas que reúnan las condiciones y capacidades requeridas para llevar el proceso adelante, sin tener pleno compromiso del papel que van asumir. - Mantener compromiso por parte de la comunidad en procesos metodológicos de más larga duración, que otros de corto tiempo.
---	---

6.5 Cartografía Social.

La cartografía social dentro del marco metodológico de la experiencia investigativa, integro un papel mediador y articulador para la gestión de los objetivos de educación ambiental en el territorio, por lo cual, en el presente apartado se expone las principales directrices a saber.

Cartografía social.

RESTREPO, G. y VELASCO, A. "Se entienden la cartografía social como un proceso participativo debido a que requiere, necesariamente, del aporte del conocimiento 30 que la comunidad tenga de su (1998).

territorio. Sin importar el nivel de escolaridad, de las aptitudes verbales, de dibujo y otras condiciones que puedan tener los participantes, la cartografía social requiere de la visualización de la experiencia y de las relaciones de identidad que éstos han generado con su territorio, para que logre ser efectiva y precisa en la información que produce”.

ANDRADE, H. y SANTAMARÍA, G. (1997). “La Cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica fruto de años de experiencia y acompañamiento a procesos sociales en varias regiones del país”.

Habegger Y Mancila (2006). “la cartografía la entendemos como la ciencia que estudia los procedimientos en obtención de datos sobre el trazado del territorio, para su posterior representación técnica y artística, y los mapas, como uno de los sistemas predominantes de comunicación de ésta”

Vélez, I; Rátiva, S. y Varela, D. (2012) “La cartografía social es el proceso cartográfico y los mapas son materiales pedagógicos e investigativos con alta densidad de información”

Tello, C. y Gorostiaga, J (2009). “La cartografía social, asume una visión sobre la realidad en términos epistemológicos y propone una metodología específica, la combinación de análisis textual y mapeo”

Villareal, F. (2007) “La cartografía social es utilizada como una herramienta que facilita el conocimiento y análisis de la información espacial, sin embargo el adjetivo social supone a esta herramienta cartográfica como el resultado del proceso participativo, capaz de incidir en aspectos propios de las dinámicas territoriales sobre las cuales centra su indagación”.

Expuesto lo anterior, es una herramienta que permite la representación de la realidad y experiencia vivida en un territorio y da cuenta de las diferentes relaciones

humanas entre sí y con su entorno biofísico de forma participativa e incluyente, en busca de estudios, mejoras o propuestas.

7.5.1 Elementos constitutivos de la cartografía social. La cartografía social debe tener en cuenta los siguientes elementos para poder ser llevada a cabo:

- ❖ Participativa.
- ❖ Holística y sistémica.
- ❖ Mantener un sentido de pertinencia y sana convivencia.
- ❖ Propositiva.
- ❖ Realizar un espacio multitemporal.
- ❖ Mantener un dialogo de saberes.

7.5.2 Preguntas básicas a realizar en el desarrollo de la cartografía social.

La cartografía social debe tener en cuenta los siguientes interrogantes para incentivar la participación entre todas las partes involucradas:

- ¿Qué cualidades tenemos y nos caracterizan?
- ¿De dónde venimos?
- ¿Cómo es nuestro entorno?
- ¿Qué condiciones ecológicas existen?
- ¿Cómo se utilizan los recursos naturales existentes?
- ¿Qué actividades productivas se desarrollan?
- ¿Cuántos somos? ¿Cómo vivimos?
- ¿Qué tenemos?
- ¿Con quiénes nos relacionamos?
- ¿En quiénes influimos? ¿Con quiénes unirnos?

7.5.3 Características generales en la elaboración de la cartografía social.

La elaboración de mapas se traduce en dibujar la realidad ambiental del contexto que deseamos interpretar, entrelazando las mínimas cosas hasta las más

complejas, para luego interpretar el sin número de símbolos y redes conceptuales que permiten traducir los diferentes lenguajes de las personas implicadas en el proceso.

Su elaboración puede hacerse desde una hoja de cuaderno hasta un pliego de papel o superficie plana que se permita trabajar sobre el suelo, pared o mesa. Para ello se pueden utilizar elementos como esferos, marcadores, plastilina, arcilla entre otros, que permita dimensionar la realidad ambiental a interpretar.

Se puede organizar de manera individual o grupal, en esta última opción, no es recomendable permitir la participación de una sola persona, porque ello impedirá el intercambio de saberes, experiencias y conocimientos de los demás participantes, que permitirán la construcción de una realidad ambiental más completa y concreta. No todo los implicados perciben y viven el mundo de la misma manera.

Expuesto lo anterior, es indispensable un moderador imparcial y orientador en este proceso, debido al alto riesgo de contrariedad de ideas y de percepciones de los participantes que en ocasiones dificulta la socialización y sistematización de la información presente en los mapas elaborados.

Es fundamental que la producción de mapas al finalizar, se socialicen y antes de ello, se deje reglas claras entre la comunidad para dar espacios de opinión y sugerencias en términos positivos y de retroalimentación. El no socializar los mapas elaborados antes de los demás, se perderá el ejercicio significativo de la construcción social y permanente del territorio por medio de los saberes y vivencias de la comunidad a través del tiempo y el espacio.

Es de recordar la variedad de mapas que se pueden trabajar y de delimitar el contexto a intervenir, para unificar criterios que permitirán diagnósticos más cercanos y acertado a las realidades ambientales y con ello proponer acciones transformadoras que beneficien a toda la comunidad.

Todo proceso integral participativo como estos, deberá rescatar el valor humano, ético, cultural, político, social, educativo, ambiental y de gestión para fortalecer la escala de valores y creencias que, en muchas ocasiones, nos impiden relacionarnos armónicamente con los demás y el entorno, afrontando posteriormente retos y amenazas que vulneran nuestro bienestar y calidad de vida. Véase cuadro No 6

7.5.4 Cuadro 6. Ventajas y desventajas de la cartografía social.

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de la información mediante impacto visual. • No presenta exclusión alguna de participantes. • Es una metodología integradora y participativa de elementos sociales y culturales. • Permite percibir con gran brevedad las relaciones complejas del ambiente entre los elementos políticos, sociales, culturales y naturales. • Permite identificar, comprender y relacionar la relaciones de causa - efecto. • Fortalece y dimensiona la prospectiva comunitaria. • Facilita la identificación y comprensión de relaciones de conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta probabilidad de conflicto entre los participantes mediante su elaboración. • Probabilidad de no respetar las instrucciones dadas antes del desarrollo de la metodología participativa. • Si no existe un moderador eficiente, suele dirigirse la cartografía social por sola una persona, rompiendo el objetivo trazado. • Se establece el paradigma que el investigador es el único que puede proponer su desarrollo. <p>Suele omitirse en ocasiones la socialización grupal y esto impide la construcción de un conocimiento social sobre el territorio</p>

- Fortalece la apropiación e identificación del territorio por parte de los participantes.
- Construye valores de respeto, tolerancia, igualdad, paz y amor.

7. METODOLOGIA

- **Tipo de investigación:** Se adoptó el tipo de investigación cualitativa, que según (Quecedo y Castaño, 2002) puede definirse “como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas”.
- **Método de investigación:** Investigación acción participación (IAP).
- **Población:** Comunidad de la zona norte de la ciudad de Bogotá
- **Muestra:** Autoridades Ambientales locales y de la ciudad, Grupos comunitarios y líderes ambientales locales, Organizaciones privadas, Fundaciones, Universidades, sector empresarial y diferentes actores que intervienen en la conservación y protección del humedal torca Guaymaral perteneciente las localidades 11- Suba y 1-Usaquen.
- **Técnicas de recopilación de la información:** Se abordó tres técnicas de recopilación de la información: Salida de campo, cartografía social y mesa participativa.
- **Técnicas de análisis de la información:** Análisis de preguntas orientadoras, dialogo de saberes y resultados de la cartografía social participativa.

8. RESULTADOS

8.1 Objetivo 1: Diseñar ruta metodológica para implementar la cartografía social en el humedal torca guaymaral.

Para determinar la ruta metodológica de la cartografía en el contexto socio ambiental del humedal torca guaymaral, se retoma los objetivos de la educación ambiental consignados en la Carta de Belgrado, con el fin de determinar al interior de estos su ubicación estratégica e identificar otros instrumentos que anteceden su desarrollo.

Expuesto lo anterior se hace relación de los objetivos de educación ambiental y los instrumentos de recolección de la información de investigación asociados antes de la implementación de la cartografía social. Véase cuadro No 7

Cuadro 7. Objetivos de la educación ambiental e instrumentos de gestión y educación ambiental para su cumplimiento.

Objetivos de educación ambiental	Instrumento de recopilación asociado al cumplimiento del objetivo de educación ambiental.
1. Toma de conciencia.	
2. Conocimientos.	
3. Actitudes.	1- Salida de campo.
4. Aptitudes	
5. Capacidad de evaluación.	2- Cartografía social.
6. Participación .	3- Mesa de trabajo interdisciplinar.

Enseguida se evidencia la ruta metodológica de cada uno de los instrumentos de

recolección de la información mencionados en el cuadro anterior.

1. Metodología estratégica para salida de campo.

Objetivos de educación ambiental: (toma de conciencia, conocimientos, actitudes y aptitudes).

a) Salida de campo 1:

- **Lugar:** Humedal Torca guaymaral y Fundación Torca Guaymaral.
- **Objetivos:** Ofrecer un espacio para propiciar la concientización y conocimiento a la comunidad aledaña e interesada por la protección del humedal antes del desarrollo de la mesa de trabajo interdisciplinar cuyo propósito era hacer un diálogo técnico frente a la situación ambiental conflictiva del humedal.

- **Metodología:** Observación participante.
- **Ruta metodológica:**
 - Diseño de recorrido y de preguntas orientadora.
 - Reconocimiento biofísico del humedal.
 - Visita a la casa de la Fundación Torca Guaymaral encargada de realizar gestión social en pro de la conservación y protección del humedal Torca Guaymaral.
 - Siembra de árboles en el lugar que la Fundación Torca Guaymaral

b) Salida de campo 2:

- **Lugar:** Quebrada Aguas Calientes, humedal Torca Guaymaral, humedal conejera.
- **Objetivo:** Reconocer la conectividad de la quebrada aguas Calientes y su humedal Torca –Guaymaral para fortalecer
- **Metodología:** Observación participante.
- **Ruta metodológica:**
 - Diseño de recorrido y preguntas orientadoras.

- Reconocimiento de quebrada aguas calientes para identificar la conectividad del circuito hídrico entre los cerros de la ciudad la quebrada y el humedal torca guaymaral.
- Reconocimiento de la problemática socio ambiental del humedal torca guaymaral.
- Comparación del componente biofísico e impacto ambiental del humedal la conejera con humedal torca guaymaral.

2. Metodología estratégica para desarrollo mesa de trabajo disciplinar. Objetivos de educación ambiental: (Capacidad de evaluación y participación).

a) Mesa de trabajo disciplinar

- **Lugar:** Fundación universitaria del Área Andina.
- **Objetivo:** Propiciar espacios de interacción, para fortalecer el liderazgo y participación hacia la resolución de problemáticas socio-ambientales del humedal Torca –Guaymaral entre Autoridades Ambientales locales y de la ciudad, Grupos comunitarios y líderes ambientales locales, Organizaciones privadas, Fundaciones, Universidades, sector empresarial y diferentes actores que intervienen en la conservación y protección del humedal torca Guaymaral perteneciente las localidades¹¹- Suba y 1-Usaquen.
- **Metodología:** Investigación Acción participación.
- **Ruta metodológica:**
 - Investigación de la situación ambiental del contexto ambiental del humedal Torca Guaymaral.
 - Consolidación del directorio de actores privados y públicos incidentes en el humedal Torca Guaymaral.
 - Convocatoria de actores públicos y privados para desarrollo de mesa socio política.
 - Desarrollo de mesa socio política.

- Desarrollo de cartografía social, orientada a la identificación de la situación ambiental conflictiva y sus posibles soluciones desde la gestión y educación ambiental del humedal torca Guaymaral.

3. Metodología estratégica para desarrollo de cartografía social.

Objetivos de educación ambiental: (Capacidad de evaluación y participación).

- **Lugar:** Fundación Universitaria del Área Andina.
- **Objetivo:** Identificar la problemática socio ambiental de forma integral y participativa desde la experiencia y/o conocimiento de los participantes.
- **Metodología:** Investigación acción participación.
- **Ruta metodológica:**
 - Realizar salidas de campo y mesa de trabajo interdisciplinar con antelación para reconocer problemática social e integrar participantes.
 - Organizar mesa de trabajo de manera aleatoria con líder.
 - Asignar materiales, pliego de papel bon y marcadores.
 - Realizar cartografía social de la actual situación conflictiva del humedal abordado y las posibles soluciones desde la gestión y educación ambiental.
 - Realizar plenaria por grupo.
 - Establecer alianzas o compromiso en busca de la materialización de las soluciones

8.2 Objetivo 2: Implementar ruta metodológica de cartografía social para caracterizar problemática socio ambiental del humedal Torca Guaymaral.

Para dar respuesta al presente objetivo, se evidencia la síntesis de los hallazgos obtenidos de la triangulación de las salidas de campo, mesa de trabajo interdisciplinar y cartografía social, cuyo fin era identificar las principales situaciones conflictivas en el territorio torca guaymaral desde diferentes puntos de vista, dando como resultado: véase cuadro No 8

Cuadro 8. Problemática socio ambiental del humedal Torca Guaymaral reflejadas en cartografía social.

- Fragmentación ecológica y pérdida de la biodiversidad de la flora y fauna por la presencia de la autopista norte.
- Interrupción de los nacimientos y cursos naturales de las quebradas que alimentan el humedal Torca (Aguas Calientes, Patiño, San Juan, Floresta).
- Contaminación del agua por cadaverina proveniente del cementerio Jardines de Paz, aguas residuales de la zona urbana y comercial y por la inadecuada disposición de residuos sólidos (llantas, escombros, otros).
- Dificultad en la concertación de actores privados y públicos.
- Deficiencia de una cultura ambiental ecológica y en la implementación de una incidente educación ambiental
- Inadecuado uso del suelo.
- Debilidad de la gobernanza y gobernabilidad en la conservación y protección del humedal.
- Debilidad de en la aplicación de la política y normativa ambiental Distrital.
- Tala de árboles.
- Presencia de ganado
- Falta de control de especies invasoras que impiden los espejos de agua del humedal.
- Contaminación aditiva por el aeropuerto Guaymaral, conciertos, automóviles y motos.
- Inexistencia de un grupo social organizado para la protección y conservación del humedal.

8.3 Objetivo específico 3: Determinar acciones de educación y gestión ambiental para la conservación y protección del humedal Torca Guaymaral.

Para dar cumplimiento al presente objetivo, se retomó los resultados del objetivo dos y se proyectó acciones de conservación y protección que dieran la perspectiva positiva, dando como resultado: véase cuadro No 9

Cuadro 9. Acciones de gestión y educación ambiental para solucionar la problemática socio ambiental del humedal Torca Guaymaral.

- Creación de una obra civil que logre mejorar la conectividad ecológica entre los cerros orientales, quebradas y el humedal.
- Implementación de una PTAR, para el tratamiento de aguas residuales provenientes de la zona urbana y del cementerio Jardines de paz.
- Garantizar uso del suelo por medio de cerca vivas.
- Promover movimientos sociales que incentiven a toda la sociedad en la conservación y protección del humedal.
- Fomentar la corresponsabilidad y responsabilidad social ambiental.
- Fortalecimiento del diálogo y concertación entre las autoridades y entidades ambientales del Distrito.
- Mayor cumplimiento de la norma
- Integración de un plan de acción de protección y conservación entre las localidades de Suba y Usaquén a largo, mediano y corto plazo.
- Control biológico de especies invasoras.
- Diseño y gestión de programas de manejo de residuos sólidos y agua
- Programas de Educación Ambiental en las zonas de influencia del humedal.
- Compra de predios.
- Delimitación de zonas de protección.
- Reforestación.
- Senderos ecológicos y aulas ambientales para la apropiación territorial.

- ambiental Distrital.,
- Implementación de comparendos ambientales.
- Estudios de economía ambiental para determinar costos de los bienes y servicios del humedal para la Ciudad Región.
- Restablecer la CAL de seguridad del humedal
- Sistemas de Gestión Ambiental eficientes en la zona industrial incidente al humedal Torca Guaymaral.
- Control de vacunos.

9.4 Orientaciones para favorecer el enfoque de la educación ambiental en la mejora de la protección y conservación del humedal.

Teniendo en cuenta las acciones de conservación y protección del humedal desde los diferentes participantes, se da cuenta que el 97% hace referencia a intervenciones técnicas y el 3% a intervención educativa, por lo cual se fortalece en el presente apartado con algunas de las siguientes orientaciones eco pedagógicas.

- Proceso de sensibilización y conciencia ambiental a través de recorridos ambientales al área de influencia del humedal Torca – Guaymaral.
- Libro – cartilla sobre elementos de educación y gestión, para la caracterización ecológica del humedal Torca Guaymaral.
- Proponer proyecto de aula ambiental el territorio de torca guaymaral e integrar como una más del distrito.
- Promover la educación de formal, no formal e informal de la educación ambiental desde diferentes estrategias.
- Crear mesa local comunitaria con enfoque educativo.
- Favorecer encuentros comunitarios y académicos entre la gobernanza y gobernabilidad.

- Fortalecer estrategias para crear redes en pro de la educación ambiental en el territorio.

10 CONCLUSIONES

- El desarrollo de la metodología IAP, facilitó las mesas participativas ambientales para llegar a acuerdos en la protección ambiental del humedal con la conciliación de actores públicos, privados, entidades y autoridades ambientales.
- La cartografía social, como herramienta metodológica dentro de los procesos de Educación y Gestión Ambiental, permitió contextualizar la importancia de los diferentes actores sociales que trabajan por la protección ambiental en las localidades de Suba y Usaquén, en aspectos de integración social, dinamizar prácticas de transformación socio-ambiental y contar sus experiencias a partir del diálogo de saberes, aspectos que facilitaron los acuerdos hacia acciones de protección ambiental por el humedal Torca-Guaymaral.
- Las estrategias socio-ambientales y eco pedagógicas, mesas de trabajo, dialogo de saberes, acuerdos entre los diferentes actores que actúan en el territorio en diferentes formas de intervención permiten la protección, conservación y apropiación del territorio.
- La educación ambiental por medio de los objetivos propuestos en la carta de Belgrado, son la base metodológica para liderar adecuado proceso de gestión educativa en el territorio de manera significativa y no improvisada.

BIBLIOGRAFIA

1. Ander, E. (1990) Re pensando la investigación –acción- participativa. Comentarios críticas y sugerencias. Tomado de: http://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/34553/mod_resource/content/1/10ANDER-EGG-Ezequiel-La-investigacion-propiamente-dicha.pdf
Cardona, M. (2002) Introducción a los métodos de investigación en educación. Madrid: EOS.
2. ANDRADE, H. y SANTAMARÍA, G. (1997) Cartografía Social para la planeación participativa. En: Memorias del Curso: Participación Comunitaria y Medio Ambiente. Proyecto de capacitación para profesiones del Sector Ambiental. Ministerio del Medio Ambiente e ICFES.
3. Daily, G. (1997). Nature's services: Societal dependence on natural ecosystems. Washington: Island Press 2 MA. (2005). Ecosystems and human well-being synthesis. Washington: Island Press 3 Abinzano, R. 2003. Globalización, regiones y fronteras. UNESCO. Documentos de Debate- N°27
4. Decreto 364 (2013). Secretaria de planeación Distrital de Bogotá. Tomado en: <http://www.bogotaturismo.gov.co/sites/intranet.bogotaturismo.gov.co/files/DECLARETO%20364%20DE%202013.pdf>
5. Hebegger, S. y Mancilla. I. (2006): El poder de la cartografía social en las practicas contrahegemonicas o La cartografia social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. 1 de diciembre.
6. Kirchner, A. (2020) La investigación acción participativa (IAP). Disponible en: <http://forolatinoamerica.desarrollosocial.gov.ar/galardon/docs/Investigaci%C3%B3n%20Acci%C3%B3n%20Participativa.pdf>
7. Martínez, V. (2010) Desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales. Facultad de ciencias sociales universidad de chile.
8. Montes, F. (2001). El ordenamiento territorial como opción de políticas urbanas y regionales en América Latina y el Caribe Santiago de Chile: Naciones Unidas. Disponible On line: www.cepal.org/publicaciones/xml/8/9698/lcl1647e
9. Ministerio del Medio Ambiente. MMA. (2002). Política Nacional de Educación Ambiental. Colombia.

10. Ley 1549 (2012). Congreso de la República de Colombia, tomado en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1683174>
11. Política de humedales del Distrito capital. (2006). Alcaldía Mayor de Bogotá. Departamento Administrativo del Medio Ambiente, DAMA
12. Quecedo, R. y Castaño, C. (2002) Introducción a la metodología de investigación cualitativa Revista de Psicodidáctica, núm. 14, pp. 5-39 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteiz, España <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
13. Restrepo, G. y Velasco, A. (1998). Cartografía social. Bogotá – Colombia, Publicación del Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
14. Tello, C. y Gorostiaga, J (2009). El enfoque de la cartografía social para el análisis de debates sobre políticas educativas. Tomado en: <file:///D:/Perfil/Downloads/Dialnet-EIEnfoqueDeLaCartografiaSocialParaElAnalisisDeDeba-3101939.pdf>
15. Torres. M. (1996). La educación ambiental: un reto para la educación de la nueva sociedad, Proyectos Ambientales Escolares, PRAE, Ministerio de Educación Nacional.
16. Sauv e, L. (2005) Una cartografía das corrientes e educa o ambiental. (p. 17-46). In Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). Educa o ambiental - Pesquisa e desafios. Porto Alegre : Artmed.
17. Selener, D. (1997). Participatory action research and social change. NY: Cornell University Participatory Action Research Network.
18. Vélez, I; R tiva, S. y Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2818/281823592005.pdf> . Colombia.
19. Villareal, F. (2007). Cartografía social, herramienta de indagación para la gestión territorial –Desde lo local- “La primera sección de islas del Delta del Río Paraná. Tomado en: Estudios socioterritoriales. Revista de Geografía. N 7- Pág.
20. Von, B. (2003) Proyectos de acción en educación ambiental. Investigación FEAR. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

3.

INVESTIGACIÓN DE DOCTORADO TERMINADA INTERNALIZACIÓN DE LA PAZ, MEDIANTE LAS COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR EN NEIVA.

Emperatriz Perdomo Cruz^{8*}

Leidy Carolina Cuervo⁹

Jenifer Lorena Barrera Monje¹⁰

Eduardo Plazas Motta¹¹

Resumen

Conseguir la paz ha sido el propósito esencial de todo ser humano a nivel mundial, con los años los conflictos han aumentado en todos los ámbitos de la sociedad y la solución mediática es la violencia. La investigación se realizó en la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Neiva, en la que participó toda la comunidad educativa.

⁸ Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Doctoranda en Educación de la Universidad Americana de Europa en Cancún-México, Investigadora Grupo Paz desde la Paz de la USCO y Docente Universitaria y Docente de Preescolar.

⁹ Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Integración Educativa y Magister en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Doctoranda en Educación de la Universidad Americana de Europa en Cancún-México, Coordinadora Grupo Paz desde la Paz de la USCO y Docente Universitaria.

¹⁰ Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Pedagogía, Especialista en Inclusión de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Magister y Doctoranda en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales en Manizales-Colombia, Investigadora Grupo Paz desde la Paz de la USCO, Docente Universitaria y Docente de Primaria.

¹¹ Licenciado en Administración Educativa y Especialista en Pedagogía, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia en Neiva- Colombia, Magister en Educación de la Universidad del Valle en Cali-Colombia, Doctorando en Educación de la Universidad DEUSTO en Bilbao- España y Docente Universitario.

Como referente teórico, la Tesis de la Paz Interior, la Teoría de la Paz Imperfecta, (López, 2000, p. 46-49).Y la “Teoría de la trasmisión cultural” de (Bernstein, 1994). En coherencia con los objetivos propuestos el estudio fue de enfoque cualitativo, desde acciones como: elaboración teórica, revisión documental y caracterización de los contextos de interacción pedagógicos; fue de carácter: analítico, descriptivo, interpretativo y propositivo.

Los resultados abordaron importantes conclusiones y recomendaciones, se propuso empoderamiento conceptual, procedimental y actitudinal, se reconoció transformar las interacciones pedagógicas de los agentes. Se planteó construir relaciones menos violentas y solución pacífica de los conflictos. E implementar un currículo experiencial fundamentado en la pedagogía invisible.

Palabras Calve: paz, internalización, competencias socioafectivas, conflicto y violencia.

Iniciando el Camino Hacia la Internalización de la Paz

La investigación se realizó en la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Neiva, en la que participaron toda la comunidad educativa. Se trabajó con las siguientes variables cualitativas de análisis: paz, internalización, competencias socioafectivas, conflicto y violencia. El fenómeno de la violencia que ha venido aquejando al país durante los últimos años se ha acrecentado afectando a la población más vulnerable, por lo que la Escuela pública ha sido permeada por esta problemática, dado que allí se reciben estudiantes víctimas de la violencia.

Desde el nivel preescolar los niños y las niñas manifiestan las diversas formas de la violencia, entre las más reiterativas están la verbal y la física que vivencian en sus nichos familiares y del barrio. Al avanzar a los grados superiores esta

problemática es de mayor potencia y frecuencia, incluso la utilización de armas convirtiéndose en una problemática social.

El propósito principal de este estudio fue que los niños y las niñas desde el nivel preescolar aminoraran los comportamientos y actitudes de violencia, e internalizaran las virtudes de la paz mediada por las competencias socioafectivas. Donde la escuela suscite en sus interacciones pedagógicas, las vivencias de estas virtudes: el dominio propio, la bondad, la justicia, la esperanza, el afecto y la alegría. En Colombia la educación preescolar es la responsable de la formación de los niños y las niñas con bases sólidas, creadora de valores y aptitudes para ser competentes y aprender a convivir con otros.

En el Capítulo 1. Inicialmente, se hizo necesario realizar un análisis del problema de violencia a nivel mundial, nacional, local e institucional. Además, se hizo un recorrido recopilando todas las acciones hacia la paz, a nivel macro, mezo y micro, de orden gubernamental y privado partiendo de los objetivos.

En el Capítulo 2. Se abordó el referente teórico, la “Tesis de la Paz Interior”, los fundamentos epistemológicos de la “Teoría de la Paz Imperfecta” (López, 2000, p. 46-49).Y la “Teoría de la Transmisión Cultural” (Bernstein, 1994), fueron básicas para la comprensión de los estudios sobre la internalización de las virtudes de la de la paz.

En el Capítulo 3. Se trabajó el diseño de la investigación, se fundamentó desde la elaboración teórica, la revisión documental y caracterización de los contextos pedagógicos, fue de carácter analítico, descriptivo, interpretativo y propositivo; con un enfoque cualitativo. (Briones, 1998).

Y en el Capítulo 4. Se abordaron importantes conclusiones y recomendaciones, se recomendó empoderar conceptual, procedimental y actitudinal a todos los. Se reconoció la importancia de transformar las interacciones de los actores. Se propuso

rescatar espacios para la paz, donde se faciliten escenarios de diálogo y resolución pacífica de conflicto. E implementar un currículo experiencial desde la pedagogía invisible.

Planteamiento del Problema. La violencia verbal, física, psicológica y emocional son manifestaciones de la violencia escolar, se presentan constantemente en las Instituciones Educativas, debido a diversas situaciones como: discriminación cultural, racial, social, religiosa, de clase, entre otros. Es necesario que los niños y las niñas internalicen los comportamientos y actitudes que construyen la paz, en este proceso diversos sectores piensan que la violencia es un ambiente común y natural en la etapa evolutiva en la Escuela, por tanto pasan por alto la conducta del violento, el violentado y el espectador.

En este punto, es preciso entender que la violencia escolar es un problema mundial que puede ocurrir en cualquier tipo de Escuela, sea pública o privada, en seres humanos en diferentes espacios donde existe un débil y un atacante. No obstante, hacer referencia de una persona débil no alude exclusivamente a la dimensión física, además, de esa connotación, también, la dimensión emocional. Una persona que domina sus sentimientos y emociones, es una persona capaz de manejar con cierto grado de confianza, la mayoría de las situaciones adversas en las que se pueda ver involucrado. Esa persona no flota en un mar de emociones, sino que es consciente de los sentimientos que experimenta y sabe cómo afrontarlos. Klerk-Wyer & Le Roux (2012).

Una de principales causas de la violencia escolar podrían ser: por la falta de conocimientos y la falta de formación en las competencias socioafectivas para la paz. La primera, tiene que ver con el papel que debe lograr la educación como actor en la adquisición del conocimiento pertinente para la formación de competencias socioafectivas. De la misma manera, la paz no se agota en lo escolar, quiere esto decir, que la escuela no es el único escenario de formación, pues recae en la familia y sociedad contribuir a la internalización de la paz.

Pregunta Problematicadora. ¿En qué sentido son coherentes y pertinentes las competencias socioafectivas como mediadoras para la internalización de la paz, en los niños y las niñas de preescolar en la institución educativa Enrique Olaya Herrera sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la Ciudad de Neiva?

Propósitos para Internalizar las Virtudes de la Paz en la Comunidad Educativa

Objetivo General. Analizar, identificar y describir críticamente, la pertinencia de las competencias socioafectivas como mediadoras para la internalización de la paz, en los niños y las niñas del nivel preescolar de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.

Objetivos Específicos

- Identificar las situaciones de conflicto que generan violencia que se presentan en los contextos de interacción pedagógicos de la Escuela, entre los niños y las niñas del nivel preescolar, de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.

- Determinar la pertinencia de las competencias socioafectivas como mediadoras de la internalización de la paz desde las interacciones pedagógicas de la Escuela en coherencia con las etapas y características de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas del nivel preescolar, de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.

- Caracterizar la pertinencia de las competencias socioafectivas como mediadoras de la internalización de la paz desde las interacciones pedagógicas en

la familia y el barrio, de acuerdo con las etapas y particularidades del desarrollo de los niños y las niñas del nivel preescolar, de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.

- Proponer algunas recomendaciones, que garanticen la pertinencia de las competencias socioafectivas como mediadoras de la internalización de las virtudes de la paz tanto en los contextos de interacción pedagógicos de la Escuela, la familia y el barrio, de los niños y las niñas del nivel preescolar, de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.

Importancia de la Internalización de las virtudes de la paz

Con el interés de tomar una postura clara, frente a comportamientos y actitudes, de cualquier forma de violencia, que obstaculiza el desarrollo socioafectivo. El estudio busco sensibilizar sobre el conocimiento de esta problemática, para prevenir estas prácticas de violencia y promover la internalización de las virtudes de la paz.

A nivel internacional, los eventos en cuanto a la problemática de la violencia escolar, han permitido investigaciones, se tienen cifras que se plantean normas y programas de prevención. Para ilustrar una investigación en España de la pedagoga Rodríguez (2004), arrojó resultados alarmantes 48% de los estudiantes españoles entre 9 y 14 años ha sufrido o sufre algún tipo de agresión por parte de algún compañero, más del 50% agresión psicológica y el 20% agresión física.

En Colombia la situación comenzó a tener auge luego de sucesos surgidos en instituciones educativas del país por lo que la Corte ordenó al MEN (Ministerio de Educación Nacional) e ICBF(Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) implementar políticas en los manuales de convivencia de todas las instituciones del país. Se sancionó la (Ley 1620 de 2013).

En Neiva en el año 2017, con el propósito de conocer la real situación problemática que aqueja a la comunidad educativa que directamente afecta la convivencia dentro de las instituciones educativas, se consideró pertinente tipificar estos comportamientos objeto de análisis de este estudio, se pudo concluir que los comportamientos que afectan la convivencia en las instituciones educativas en orden de mayor frecuencia fueron: las agresiones con 18.015 casos, le siguen las comportamentales con 9.049 casos.

Hay que concebir que la violencia escolar, es una de principales problemáticas de la educación infantil, por lo tanto, es necesario promover la paz tanto en el contexto de la Escuela como en la familia y la comunidad.

Desde la Luz que Guía el Camino Hacia la Internalización de las Virtudes para la Paz

Marco Teórico. La Tesis de la Paz Interior, se considera como un estado interior que transforma a cada persona, que se exterioriza hacia sus semejantes por medio de comportamientos y actitudes. Que construyen la paz día a día desde sus interacciones, se sustenta en las virtudes de: el dominio propio, la bondad, la justicia, la esperanza, el afecto y la alegría.

La Teoría de la Paz Imperfecta, por lo tanto comprender cómo una cualidad esencial de la Paz es promover que los conflictos sean gestionados, transformados o regulados de manera pacífica los conflictos atravesando actores, espacios y tiempos, es vital. (Muñoz Muñoz, 2004, p.28).

Y la “Teoría de la trasmisión cultural” de (Bernstein, 1994), se señala el estudio sobre las relaciones de poder y los principios de control que generan, distribuyen,

reproducen y legitiman las formas específicas de dominación, en los diversos contextos de interacción pedagógica de la Escuela.

Marco Conceptual. Estos conceptos permitieron abordar el estudio de la internalización de la Paz, en los contextos pedagógicos de interacción.

Concepto de paz. Paz Interior, se considera como un estado interior que transforma a cada persona, que se exterioriza hacia sus semejantes por medio de comportamientos y actitudes. Que construyen la paz día a día desde sus interacciones, se sustenta en las virtudes de: el dominio propio, la bondad, la justicia, la esperanza, el afecto y la alegría.

Por lo tanto comprender cómo una cualidad esencial de la Paz es promover que los conflictos sean gestionados, transformados o regulados de manera pacífica los conflictos atravesando actores, espacios y tiempos, es vital. Es más creo que estas interacciones de los espacios donde se potencia la regulación pacífica de los conflictos es una cualidad de esta Paz imperfecta. (Muñoz Muñoz, 2004, p. 28).

Concepto de internalización. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal, es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal. (Vigotsky, 1987, p. 5).

Concepto de competencias socioafectivas. Se relaciona con el comportamiento, actitud y aptitud de los seres humanos en el contexto social donde conviven, intervienen en el desarrollo de sus valores y virtudes, es decir, lo axiológico, a partir del saber conocer, saber-hacer y saber-ser, desde las habilidades interpersonales e intrapersonales. (Perdomo Cruz, 2018).

Concepto de conflicto. Desde la perspectiva de los pacifistas los conflictos son una de las bases teóricas y prácticas de toda la actividad humana, por ello

intentamos comprenderlos lo mejor posible y, a partir de ahí, proponer técnicas y metodologías de regulación y prevención de los mismos. (Muñoz Muñoz, 2004, p.143).

Concepto de violencia. La violencia es una acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien, está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales. (Martin, 2004 p.224-229).

Concepto pedagogía invisible. La práctica pedagógica en principio es invisible para el adquirente, fundamentalmente porque este llena el espacio pedagógico. Su centro de interés está constituido por los procedimientos internos del adquirente (Cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales) a consecuencia de los cuales se crea y experimenta un texto. (Bernstein, 1998, p.80).

Marco legal

Marco legal internacional.

Resolución 53/243 de (1999). Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz. Asamblea General de las Naciones Unidas.

Proclama solemnemente que con el fin de que los Gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil puedan orientar sus actividades por sus disposiciones a fin de promover y fortalecer una cultura de paz en el nuevo milenio: Declara en su *Artículo 1*. Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

Resolución 71/189 de (2016).Declaración sobre el Derecho a la Paz. Asamblea General de las Naciones Unidas.

Invita solemnemente a todos los interesados a que en sus actividades, se guíen por el reconocimiento de lo extremadamente importante que es practicar la

tolerancia, el diálogo, la cooperación y la solidaridad entre todos los seres humanos, los pueblos y las naciones del mundo como medio para promover la paz. Para lo cual las generaciones actuales deben velar por que tanto ellas mismas como las generaciones futuras aprendan a convivir en paz, con la aspiración máxima de salvar a las generaciones futuras del flagelo de la guerra. Declara lo siguiente en su Artículo 1. Toda persona tiene derecho a disfrutar de la paz de tal manera que se promuevan y protejan todos los derechos humanos y se alcance plenamente el desarrollo. **Objetivo 16 Paz, justicia e instituciones sólidas.** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Objetivos de desarrollo sostenible (2016). Por la Asamblea de las Naciones Unidas, los objetivos de desarrollo sostenible son 17 asociados a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscribieron y será la guía de referencia para el trabajo de la institución en pos de esta visión durante los próximos 17 años. **Constitución Política de Colombia de (1991).** Dado que la Constitución Política de Colombia se constituye en la ley Magna, que protege y promueve los derechos fundamentales de los colombianos, especialmente las de los niños y las niñas en la primera infancia, por lo tanto en los artículos que a continuación se mencionan, se habla de específicamente que se promueve la protección contra toda forma de violencia. *Artículo 67.* La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Marco legal nacional.

Ley 115 de (1994). Ley General de Educación, por la cual se expide la Ley General de Educación. El Congreso de la República de Colombia. Bogotá-Colombia. *Artículo 5º.* Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

Ley 1620 de (2013). Ley de Convivencia Escolar, Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. El objetivo principal es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994. Mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes; de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.

Ley 1732 de (2014) Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país.

Artículo 1º. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente.

Ley 1804 de (2016)."Por La Cual se Establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero A Siempre y se Dictan otras Disposiciones". La presente iniciativa legislativa tiene el propósito de establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a

Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral. Con ello busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho.

En La Ruta que Lleva a la Internalización de las Virtudes de la Paz

Naturaleza de la Investigación. Esta investigación, se fundamentó a partir de la integración de acciones relacionadas con la elaboración teórica, desde la revisión documental y la caracterización de los diversos contextos pedagógicos. Fue de carácter: analítico, descriptivo, interpretativo y propositivo, tiene un enfoque cualitativo (Briones, 1998).

Variables. Fueron de carácter cualitativo, dado que la particularidad que midieron de la unidad de análisis o una cualidad, cada una de ellas están relacionadas directamente con el referente empírico y conceptual de la investigación y permitió leer la realidad estudiada acerca de la internalización de las virtudes de la paz mediada por la competencias socioafectivas.

Las variables que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de esta investigación, fueron definidas conceptualmente y están directamente coherentes con las que sustentan el referente teórico, conceptual y empírico de la misma. Variables: paz, internalización, competencias socioafectivas, conflicto y violencia. (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010, p. 93).

Población y Muestra.

Dentro de la población de agentes con los que se ejecutó la investigación de la

Institución Educativa Enrique Olaya Herrera se considera. Ludewig (1998).

La población. Estuvo constituida por 4.555 agentes, que pertenecen a la institución educativa Enrique Olaya Herrera del sector público de la zona urbana de la ciudad de Neiva, segregados en directivos docentes, docentes, estudiantes y los padres de familia de los estudiantes. García Muñoz (2005).

La muestra. Fue intencional, el 100% de los directivos docentes, el 100% de los docentes del nivel preescolar, el 100% de los estudiantes del nivel preescolar, y aproximadamente el 45 % de los padres de familia de los estudiantes del nivel preescolar y estuvo constituida por 346 sujetos.

Instrumentos de Recolección de la Información.

Para efecto de la recolección de los datos, se elaboraron cuestionarios, entrevistas a profundidad y registros de observación, para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, sobre el estudio de la internalización de las virtudes de la paz mediadas por las competencias socioafectivas, para la prevención de la violencia. Fábregues, Meneses, Rodríguez, Gómez & Paré. (2016).

El cuestionario Como elemento esencial, se consideró pertinente conocer la opinión de los docentes y los padres de familia, frente al desarrollo, estructuración e internalización la paz mediada por las competencias socioafectivas en los niños y niñas en el nivel de preescolar. Se realizó el diligenciamiento de los cuestionarios por parte de los siete (7) docentes de preescolar. El otro cuestionario se aplicó a setenta y siete (77) padres de familia. Hernández, Fernández & Baptista (2010) (citado por Brace, 2008).

La entrevista. Se realizaron a cinco (5) directivos docentes, (1) rectora, (3) coordinadores y (1) orientadora escolar. Se consideró como un recurso importante dado que se pretendió conocer las opiniones y concepciones acerca de la

importancia de las competencias socioafectivas como mediadoras para la internalización de la paz, y opiniones acerca de la normatividad del (MEN). Hernández et al (2010).

El registro de observación. Se aplicó veinte y cuatro (24) veces en total de las veinte y ocho (28) veces previstas, cuatro (4) por aula, a 143 niños y niñas de los 163 previstos en total, ubicados en seis (6) aulas. Solo una docente no permitió que se aplicara registro de observación en su aula. Hernández et al (2010).

Procesamiento de la información desde los argumentos de los agentes de la comunidad educativa en concernientes a la Internalización de la Paz

El procesamiento de la información de las preguntas objeto de análisis, que correspondían a cada una de las variables cualitativas mediante el programa NVIVO V. 12.0. Se crearon unos Nodos o variables de análisis de los conceptos que los docentes, padres de familia y directivos docentes respondieron en cada pregunta, los cuales fueron organizados a través de la técnica de Codificación Abierta; que es un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Codificación abierta: el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones.

Fenómenos: ideas centrales en los datos, representadas como conceptos.

Conceptos: basamentos fundamentales de la teoría.

Categorías: conceptos que representan fenómenos.

Propiedades: características de una categoría, cuya delineación la define y le da significado.

Dimensiones: escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría.

Subcategorías: conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad. (Strauss & Corbin, 2002, p. 110).

Este procedimiento se estructuró tanto en las respuestas del cuestionario de docentes y padres de familia y a la entrevista de directivos docentes. A continuación, se detalla la organización que se estructuró en el programa NVIVO. Por cada Nodo se desarrollaron unos SubNodos, para organizar el análisis del contenido de los conceptos. “Nodos o categorías de análisis, y codificación de los documentos. Como dijimos, los nodos son nuestras categorías de análisis. Podemos crearlos mediante dos maneras: a) los hemos acordado previamente, ya sea desde el marco teórico, equipo de investigación, etc., b) los podemos ir creando conforme vamos leyendo los relatos, entrevistas, grupos, o textos que deseemos analizar. Ambos procedimientos también se pueden realizar en el programa.” (Meneses Falcón, C 2019, p. 16).

Mediante análisis estadístico, los datos cuantitativos se consolidaron a través de una matriz organizada en Microsoft office Excel, paquete de versión 2010. Los datos de las respuestas de las preguntas sociodemográficas y de los registros de observación, fueron analizados estadísticamente, utilizando el software SPSS V 12.0.

Se exploraron y depuraron para contrastar la normalidad de los datos mediante las pruebas de bondad Kolmogorov-Smirnov, con factor de corrección de significación Lilliefors para ver si cumplían las distribuciones normales. (Romero-Saldaña, M 2016, p. 36 Y 38)

Se aplicó la estadística descriptiva el análisis con frecuencias relativas y absolutas, se crearon variables dicotómicas que representaron los valores límites de cada variable, previamente determinados de acuerdo con los valores normales de la población, en las respuestas de las preguntas de las variables sociodemográficas, de igual forma se hizo el procesamiento de la información con las respuestas de los ítems de los registros de observación. (Castañeda, Cabrera, & Navarro. 2010, p. 26).Y (Álvarez González, p. 3).

Hallazgos Acerca de las Competencias Socioafectivas para Internalizar la Paz en los Diversos Contextos de Interacción Pedagógica del Preescolar

El presente estudio realizado tiene las siguientes conclusiones:

-Se pudo demostrar que la gran mayoría de agentes manejan un código restringido frente al concepto de paz, donde la asumen como negativa o ausencia de violencia y como positiva en armonía total, solo muy pocos agentes reconocen la paz como un estado interior. La Tesis de la Paz Interior y la Teoría de la Paz Imperfecta. (López Muños, 2001, p. 38).

-Se demostró que los agentes manejan un código restringido en cuanto al concepto de las normas del Ministerio de Educación Nacional. Ley 1620 de (2013).

-Respecto a la Cátedra de la Paz, no es coherente la respuesta de los agentes educativos con los referentes estipulados en el P.E.I y practica pedagógica, no se ha implementado. Ley 1732 de (2014).

- Se concluyó que todos los agentes del estudio manejan un código elaborado frente al concepto de internalización. (Vigotsky, 1978, p. 94).

-Se evidencio que los espacios físicos legítimos que promueven las competencias socioafectivas para internalizar la paz, son solo los de la institución. (Zurbano Días de Cerio, 2001, p. 17 y 20).

-Se pudo concluir que la institución educativa carece de recursos didácticos adecuados a la etapa del desarrollo de los niños y las niñas de este nivel, para internalizar las virtudes de la paz. (Zurbano Días de Cerio, 2001, p. 47).

-Se concluye que el ambiente físico y afectivo del aula no es muy motivador para

internalizar la paz desde las competencias socioafectivas en los niños y las niñas. (Bernstein, 1998, p. 76).

-Se evidencio que los agentes participantes del estudio manejan un código elaborado frente al concepto de competencias socioafectivas.(Transversales. Educación para la paz, M.E.C., 1992, et al Zurbarano Días de Cerio, p. 21, 1998).

-Se concluyó que la forma de organización de los niños, las niñas y la docente en el aula al momento de trabajar las competencias socioafectivas para la internalización de la paz, expresa una concepción tradicional y jerárquica del proceso de formación. (Bernstein, p. 37, 1994).

-Se demostró que desde el fomento de las competencias socioafectivas para la internalización de la paz,se abordan desde una pedagogía visible, donde los conocimientos priman sobre los procedimientos y actitudes. Chaux (2012, p.78).).

-Se pudo concluir que la naturaleza de la práctica pedagógica entre las docentes y los estudiantes, se caracteriza por ser vertical se diferencia rol de cada uno de ellos, y manejan códigos restringidos. (Bernstein, 1998, p. 101-116).

-Se demostró que es imperceptible el trabajo de las virtudes para la internalización de la paz, desde las competencias socioafectivas en el aula, generando códigos restringidos de su contexto local, que predominan sobre los códigos elaborados del contexto universal. (Bernstein, 1998, p.7).

-Se ha demostrado que los padres de familia manejan un código restringido, en cuanto a la promoción de las competencias socioafectivas para la internalización de la paz, carecen de coherencia en la acción. (De Cerio, 1998, p. 13).

-Se evidencio que todos los agentes asumen que el conflicto son situaciones inherentes a la vida diaria, coherente con la cosmovisión que se tiene en el país

acerca de este “conflicto armado”. Generando una concepción tradicional negativa, derivado de un código restringido. (Muñoz, 2004, p. 143).

-Se demostró que no existe coherencia entre lo que los padres de familia argumentan frente a la solución de conflictos en la familia; con lo que demuestran los niños y las niñas en la escuela. (Muñoz, p. 163, 2004).

-Se concluyó que todos los niños y las niñas asumen los conflictos como negativos, es decir, cuando estos se presentan en la escuela los solucionan mediante la violencia. (Muñoz, p. 163, 2004).

-Se ha concluido que todos los agentes manejan un código elaborado frente al concepto de violencia, lo relacionan el contexto universal y el ambiente local. (Martín Morillas, 2004, p. 224).

-Se demostró que todos los padres de familia manejan un código elaborado acerca de las formas de violencia, lo relacionan con el contexto universal y su ambiente local. (Muñoz & Molina Rueda, 2004, p. 253, 256, 257, 262, 269).

-Se demostró que las familias viven en condiciones de vulnerabilidad, que generan otras formas de violencia hacia ellos, como el desplazamiento, la pobreza, el hambre, el hacinamiento etc. (Muñoz & Molina Rueda, 2004, p.257).

Recomendaciones para Internalizar las virtudes de la Paz en los Nichos de Interacción Pedagógica del Preescolar

El presente estudio plantea las siguientes recomendaciones:

-Empoderar teórica y conceptualmente a los agentes de la comunidad educativa en los postulados de este estudio referente al concepto de paz. Tesis de la Paz Interior y la Teoría de la Paz Imperfecta. (López Muños, 2001, p. 38).

-Implementar de forma transversal en el currículo la Cátedra de la Paz, conocimientos, procedimientos y actitudes. Ley 1732 de (2014).

-Que las docentes promuevan formas de comunicación más invisibles-horizontales con una enmarcación débil con los niños y las niñas, donde el acto pedagógico referente la paz este centrado en el estudiante. (Bernstein, 1998, p. 72 y 73).

-Que la Institución educativa promueva otros espacios físicos fuera de la Escuela, donde los niños y las niñas lleven a la práctica las virtudes para internalizar la paz, desde las competencias socioafectivas.(Zurbano Días de Cerio, 2001, p. 17 y 20).

-Se recomienda que la institución educativa implemente recursos didácticos variados y pertinentes, además, que las docentes los manejen de forma significativa y motivadora. (Zurbano Díaz de Cerio, 2001. P. 147).

-Las docentes deben promover una formación menos jerarquizada con identidades menos diferenciadas entre ellos, donde utilicen más estrategias enmarcadas en todas las actividades rectoras, que motiven a los niños y a las niñas a participar, disfrutar y a aprender. (Bernstein, p. 37, 1994).

-Los docentes deben promover ambientes físicos y afectivos adecuados, tener en cuenta las reglas de secuencia, es decir; las etapas de evolutivas desarrollo y las características que se presentan los niños y las niñas en cada una de ellas. (Bernstein, 1994, p. 76).

-Fortalecer las prácticas pedagógicas universales sobre las virtudes para internalizar la paz en la Escuela; para que predominen sobre las prácticas locales de violencia. (Bernstein, 1998, p. 72 y 73).

-Desde la Teoría de la Transmisión Cultural, implementar la pedagogía invisible donde solo el transmisor-docente conoce las reglas discursivas, el adquirente-estudiante llena el espacio pedagógico, haciendo hincapié en la adquisición de la competencia. (Bernstein, 1998, p. 80).

-Trabajar desde un currículo experiencial los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para internalizar las virtudes de la paz desde las competencias socioafectivas. (Chaux ,2012 p. 78) y (Zurbano Días de Cerio, p. 13, 2001).

-Las docentes deben fomentar contextos más universales, que promuevan la internalización de las virtudes de la paz, que dominen sobre el contexto local de violencia de los niños y las niñas. (Bernstein, p. 102, 1994).

-Se ha de promover una práctica pedagógica en la forma de comunicación entre las docentes, los niños y las niñas, que se caracterice por ser horizontal y se manejen unos códigos elaborados. (Bernstein, 1994. p. 47, 101 y 116).

-Empoderar teórica y conceptualmente a los agentes de la comunidad educativa en los postulados de este estudio referente al concepto de conflicto. Teoría de la Paz Imperfecta. (López Muños, 2001, p. 38).

-Es necesario que los agentes educativos manejen más estrategias de resolución a los conflictos en la escuela. Paz Imperfecta. (Muñoz, p. 163, 2004).

-Que la institución educativa empodere a los padres de familia frente a la solución de conflictos dentro de la familia y sus vecinos que manejen la coherencia en la acción. (Muñoz, p. 163, 2004).

-Empoderar teórica y conceptualmente a los agentes de la comunidad educativa en los postulados de este estudio referente al concepto de violencia, dado que a menudo lo confunden con el de conflicto. Teoría de la Paz Imperfecta. (Martín Morillas, 2004, p. 224).

-Propender porque las prácticas pedagógicas universales, sobre las virtudes para internalizar la paz, ejercen dominancia sobre las prácticas pedagógicas violentas de la familia y el barrio. (Bernstein, 1998, p. 101-116).

-Motivar a las familias para que se beneficien de los programas que ofrece el Estado en la institución educativa, para mitigar las manifestaciones de violencia que las afecta (vulnerabilidad, simbólica, desplazamiento, pobreza, hambre, hacinamiento etc). Tesis de la Paz Interior y la Paz imperfecta. (Muñoz & Molina Rueda, 2004, p.257).

Bibliografía

- Álvarez González Francisco (). Estadística descriptiva. Métodos Estadísticos Aplicados a las Auditorías Socio laborales. Recuperado de https://www.academia.edu/29050852/Estad%C3%ADstica_descriptiva_F._%C3%81lvarez_-1_ESTAD%C3%8DSTICA_DESCRIPTIVA_M%C3%A9todos_Estad%C3%ADsticos_Aplicados_a_las_Auditor%C3%ADas_Sociolaborales.
- Bernstein, B. (1994). La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control. Vol. 4. Códigos, modalidades y proceso de reproducción cultural: un modelo. Pablo Manzano. Madrid: Morata 2ª edición.

- Bolaños Carmona, J (2005). Estadística descriptiva de una variable. Departamento de Estadística e I.O. Facultad de Biblioteconomía y Documentación. Universidad de Granada. Recuperado de https://www.ugr.es/~rruizb/cognosfera/sala_de_estudio/Estadistica_CognoSfera · www.ugr.es/local/rruizb/cognosfera.
- Briones, G. (1998). La Investigación Social y Educativa. La Investigación en el aula y en la escuela. Edición del convenio Andrés Bello. Unidad Editorial. Editorial Gente Nueva. . Bogotá, Colombia.
- Castañeda, M, Cabrera, A & Navarro, Y. (2010). Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS. Un libro práctico para investigadores y administradores educativos. Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul. EDIPUCRS. Porto Alegre- Brasil. Recuperado de <http://www.pucrs.br/edipucrs/spss.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1994). Normatividad. Editado por: Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura, Centro de Documentación Judicial -CENDOJ y Biblioteca Enrique Low Murtra- BELM. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>.
- Hernández Sampieri R, Fernández Collado C & Baptista Lucio M P (2010). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. México D.F. México. Recuperado de: www.FreeLibros.com.
- Ley 115 de (1994). "Por la cual se expide la ley general de educación". El Congreso de la República de Colombia. Bogotá. Colombia.
- Ley 1620 de (2013) "Por La Cual se Crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para El Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar". Ministerio de Educación Nacional Colombia. Bogotá D.C. Colombia.
- Ley 1732 de (2014) "Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país" El Congreso de Colombia. Bogotá. Colombia.
- Ley 1804 de. (2016). "Por la Cual se Establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se Dictan otras Disposiciones". Ministerio de Educación Nacional Colombia. Bogotá D.C.

Colombia.

Meneses Falcón, Carmen. (2019). Apuntes para trabajar con NVIVO 12 PLUS. Programa de Doctorado en Competitividad Empresarial y Territorial, Innovación y Sostenibilidad. Asignaturas: Métodos de Investigación Cualitativa. Universidad Pontificia Comillas Madrid, España. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/17598>.

Muñoz Muñoz, F.A & Molina Rueda, B (2004). Manual de paz y conflictos. Editores Universidad de Granada. España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6645>. Consulta: (12 de enero de 2016).

Muñoz, F. A & Molina Rueda, B (2009). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. Revista paz y conflictos. N.3. Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada. Granada. España. Recuperado de http://www.ugr.es/~revpaz/articulos/rpc_n3_2010_art3.pdf. Consulta: (20 de marzo de 2018).

Naciones Unidas (2016). Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible una oportunidad para América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>.

Resolución 53/243 (1999). Resoluciones Aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz. Asamblea General de las Naciones Unidas. Aprobada el 6 de octubre de 1999. www.un.org/es/documents/ag/res/33/ares33.htm. Consulta: (15 de noviembre de 2017).

Resolución 71/189. (2016). Resoluciones Asamblea General de las Naciones Unidas Declaración sobre el Derecho a la Paz. Aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2016. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/index.html>. Consulta: (15 de noviembre de 2017).

Romero-Saldaña, Manuel (2016), Metodología de la investigación. Pruebas de

bondad de ajuste a una distribución normal. Revista Enfermería del Trabajo 2016; 6:3 (105-114). Revista Julio 2016: Maquetación 1 03/09/2016 20:47 Página 39.

Trigueros Cervantes, C. Rivera García, E & Rivera Trigueros I. (2018). Técnicas conversacionales y narrativas investigación cualitativa con software Nvivo. Editan: Universidad de Granada. Escuela Andaluza de Salud Pública. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329364863_Tecnicas_conversacionales_y_narrativas_Investigacion_cualitativa_con_Software_NVivo.

Vigotsky, L.S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed Científico-Técnica, La Habana.

Zurbano Díaz de Cerio, J. L. (2001). Educación para la convivencia y para la paz. Educación Infantil. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Impresión. Gráficas Ona. Pamplona. España. Recuperado de http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/conv_pri.pdf. Consulta:(19 de noviembre de 2017).

4.

PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA PARA LA REPARACIÓN SIMBÓLICA DE NIÑOS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

**Memory pedagogy for symbolic reparation of children victims
of the armed conflict in Colombia**

Juan Carlos Amador Baquiro Ph D.

Profesor titular Facultad de Ciencias y Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen-

A partir de un proceso de co-creación entre profesores de 10 colegios de Bogotá e investigadores, se presenta una propuesta de mediaciones pedagógicas de carácter multimodal que contribuya al aprendizaje de la historia reciente y la reparación simbólica de niños y niñas víctimas del conflicto armado en Colombia. Además del problema de investigación, el estado del arte y la metodología implementada, se presentan tres tipos de resultados: caracterización de prácticas educativas sobre memoria histórica de los profesores participantes; criterios para el diseño de mediaciones que aporten a la reparación simbólica; y una propuesta operacional para el desarrollo de mediaciones pedagógicas en memoria histórica.

Palabras clave: pedagogía de la memoria histórica, reparación simbólica, multimodalidad.

Abstract- From a process of co-creation between teachers of 10 Bogota schools and researchers, this paper presents a multimodal pedagogical mediation that contributes to recent history learning and the symbolic reparation of children victims of the armed conflict in Colombia. In addition to the research problem, the background and methodology, the paper presents three results: characterization of

educational practices on historical memory of teachers; criteria for the design of mediations that contribute to symbolic reparation; and operational proposal for the development of pedagogical mediations in historical memory.

Keywords: pedagogy of historical memory, symbolic reparation, critical multimodality.

1. INTRODUCCIÓN

La presente ponencia expone parte de los resultados de una investigación (financiada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y apoyada por la Secretaría de Educación de Bogotá en el periodo 2018-2019), cuyo propósito es analizar las contribuciones de algunas mediaciones pedagógicas de carácter multimodal, basadas en experiencias y saberes de profesores, al aprendizaje del pasado reciente de la violencia política y la reparación simbólica de niños víctimas del conflicto interno en colegios oficiales de Bogotá. Al respecto, se puede afirmar que el campo la pedagogía de la memoria y de la enseñanza del pasado reciente es complejo, difuso y se encuentra en construcción. En el levantamiento del estado del arte del estudio, se pueden identificar tres tendencias en las investigaciones académicas.

La primera tendencia, denominada Desafíos y dilemas en la enseñanza de la historia reciente, se compone de investigaciones que abordan la enseñanza de la memoria histórica (tanto en contextos escolares como en contextos de educación no formal) sobre hechos que afectaron a algunas sociedades, por ejemplo, regímenes autoritarios, guerras civiles, conflictos armados o genocidios. De acuerdo con Carretero y Borrelli (2008) y Kriger (2011), la enseñanza de este tipo de contenidos cuestiona las versiones oficiales de los hechos atroces de la violencia política, tramitadas en muchas ocasiones por los ministerios de educación, la escuela y los libros de texto.

La enseñanza del pasado reciente también evidencia dificultades para abordar problemas de alta sensibilidad social (Arias, 2015). Esto exige, según Levín (2007), la construcción de perspectivas críticas entre los estudiantes y los profesores para

entender lo que sucedió, reconocer qué condiciones hicieron posible que sucediera y comprender cómo ese pasado ha sido recordado por la sociedad de cierta manera. De acuerdo con Jelin (2003), la memoria en la sociedad y en la escuela evidencia conflictos de interpretaciones, en donde determinadas narrativas se vuelven objeto de pugna para reivindicar ciertas versiones de lo ocurrido, institucionalizar, marginalizar e incluso ganar adeptos. La enseñanza de la memoria histórica implica la generación de posiciones políticas que se construyen desde el conocimiento crítico del pasado, sin que esto implique cerrar la posibilidad del porvenir (Ruiz y Prada, 2012). Por último, Herrera, Valencia, Olaya, & Cristancho (2012) llaman la atención sobre el carácter dialéctico de la memoria en la escuela, dadas las distintas posibilidades de conjugación de hechos, personas, espacios y tiempos, alrededor de la enseñanza y/o el aprendizaje de determinados relatos.

La segunda tendencia, llamada La memoria en el currículo y la práctica educativa, parte del presupuesto que la memoria no ha sido propiamente un tema presente en los currículos escolares. Según Jiménez, Infante y Cortés (2012), esta ha sido más bien un asunto emergente en los planes de estudios y los procesos de formación en varios países de América Latina. A partir de distintas iniciativas educativas formales y no formales, progresivamente se han construido dispositivos pedagógicos que se han apoyado, simultáneamente, en los relatos hegemónicos, institucionales y subalternos, en torno a determinados acontecimientos de la historia reciente (Herrera, Valencia y Olaya, 2012). Desde el punto de vista del currículo, la memoria encuentra varios obstáculos. Uno de ellos lo exponen Rodríguez y Sánchez (2009), quienes evidencian cómo las diversas reformas curriculares en Colombia, específicamente en el área de ciencias sociales, no han incorporado de manera explícita el estudio de la guerra interna del país, ni de la violencia política. Otras investigaciones exponen cómo en documentos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, textos escolares y prensa nacional se omiten temas y problemas específicos de la violencia política de Colombia (Cyberia, 2009; González, 2014).

Duque (2015) muestra cómo en el periodo 2003-2013 los énfasis temáticos en las ciencias sociales escolares fueron el carácter ilegal de los grupos armados no estatales, los daños a la economía nacional y la situación de las víctimas. Al parecer, los textos escolares que ofrecen contenidos y ejercicios de aula sobre el conflicto armado evidencian ciertos modos narrativos y explicaciones para dar cuenta de sus causas, así como determinadas formas de representación iconográfica de los acontecimientos. Este tipo de problemáticas ha llevado a que varios investigadores planteen la necesidad de incluir otros discursos, relatos y narrativas en los procesos de enseñanza de la historia reciente y en los trabajos de la memoria en el contexto escolar (Cyberia, 2009).

Por otro lado, existe un grupo importante de estudios que aborda didácticas específicas para el trabajo con la memoria histórica en la escuela. Algunos no las definen como didácticas propiamente dichas, pero se infiere que las preocupaciones están en las funciones que determinados lenguajes, narrativas, artefactos, interacciones y/o formas de comunicación, orientadas por el profesor, pueden resultar significativas para tal fin. Por ejemplo Neira (2012), a partir de experiencias de reconstrucción de memorias sobre hechos de violencia política evidencia cómo estas son actualizadas por los estudiantes a partir de la problematización de relatos. En torno a la resignificación de las prácticas educativas, Herrera y Ortega (2012) proponen el diseño de proyectos enfocados hacia la transformación social de escenarios de conflicto en Colombia. Esta tendencia la cierra la iniciativa del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), denominada Caja de Herramientas. Esta mediación empleó diversos lenguajes, medios y formatos, entre ellos fotografía, textos audiovisuales, realidad virtual y realidad aumentada para el trabajo pedagógico con distintos públicos.

La tercera tendencia, llamada Memoria, narrativa y subjetividad se caracteriza por dar relevancia a la narración y la narrativa, no solo como recursos para el trabajo de aula sino como elementos constitutivos en la enseñanza de la memoria histórica. Herrera y Pertuz (2016) afirman que la comprensión de los acontecimientos límite y

las resignificaciones de la memoria constituyen la base de la pedagogía de la memoria. La subjetividad como proceso de transformación ontológica, desde el punto de vista social y político, es un asunto abordado también por Pinilla (2011), quien afirma que la memoria histórica, en su relación con la situación de las víctimas del conflicto armado, no puede perder de vista la función de la acción colectiva como estrategia en la transformación de subjetividades. Por último, desde la experiencia de las víctimas del conflicto armado situadas en la escuela, Amador (2015) propone criterios para propiciar trabajos de la memoria en la escuela con esta población, con miras a transformar subjetividades, atendiendo a los daños psicosociales, morales, políticos y culturales causados por el conflicto armado. A partir de estos presupuestos, propone tres ejes transversales para la construcción y despliegue de prácticas pedagógicas en el contexto escolar: educación para y con derechos humanos; educación intercultural crítica (atendiendo a las diferencias étnicas, de género, sexuales, generacionales y de capacidades diversas); y educación del cuidado.

De acuerdo con la revisión realizada y los presupuestos del problema de investigación, se evidencia la necesidad de proponer pedagogías de la memoria para el actual contexto de postconflicto en Colombia, teniendo en cuenta tres criterios. En primer lugar, es necesario que la construcción de estrategias y mediaciones sobre la memoria histórica en la escuela parta del saber y la experiencia de los profesores. Además de ser portadores de saberes prácticos, necesarios para el diseño y validación de cualquier tipo de mediación en este campo, se requiere trabajar desde la co-creación. Según Siemens (2007), quien propone el conectivismo como nuevo paradigma de aprendizaje, la co-creación es una condición humana y social que hace posible el aprendizaje, atendiendo a la sinergia de puntos de vista, la conexión de nodos especializados o fuentes de información y la construcción de conocimientos compartidos desde la inteligencia colectiva.

En segundo lugar, es necesario que las pedagogías de la memoria desarrollen capacidades para fomentar el uso, la apropiación, la integración y la hibridación de distintos recursos semióticos, dentro de los contenidos empleados para enseñar y/o aprender (Amador, 2018; Silva, 2005). Por último, es deseable que las pedagogías de la memoria contribuyan a la reparación simbólica de los niños víctimas del conflicto armado que se encuentran matriculados en los colegios públicos de Bogotá. La reparación simbólica busca resarcir los daños de la guerra, restituir la dignidad de las víctimas y habilitar a los estudiantes para que promuevan la defensa de la paz desde sus contextos de acción.

2. CONTEXTO

La investigación se está desarrollando en tres fases. En la primera se realizó una caracterización de experiencias educativas de profesores de 10 colegios de Bogotá, reconocidos por desarrollar estrategias en educación para la paz y pedagogías de la memoria histórica (Secretaría de Educación de Bogotá, 2018). Otro criterio de selección fue la presencia de un alto número de niños víctimas matriculados en estos colegios (entre 300 y 900 estudiantes por colegio), de acuerdo con información del SIMAT (Sistema oficial de matrículas del Ministerio de Educación Nacional) y el RUV (Registro Único de Víctimas).

La segunda fase consistió en un proceso de co-creación (Siemens, 2007), entre los profesores de los 10 colegios seleccionados, los investigadores, estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y estudiantes de la Maestría en Comunicación – Educación de la Universidad, que permitiera el diseño de mediaciones pedagógicas multimodales, orientadas hacia el aprendizaje de la historia reciente y la reparación simbólica de niños víctimas del conflicto armado interno. Los estudiantes de estos programas, vinculados a la investigación, desarrollaron sus trabajos de grado y tesis a partir de su participación en este proceso. La tercera fase (actualmente en desarrollo) pretende validar las mediaciones producidas colectivamente a través de prácticas educativas experimentales en los 10 colegios seleccionados. En esta ponencia se presentará parte de los resultados de la primera y segunda fases.

3. DESCRIPCIÓN

De acuerdo con las exigencias de las dos primeras fases, se implementaron varias estrategias de investigación cualitativa para la recolección y el análisis de datos, entre ellas, observaciones de aula, entrevistas semiestructuradas y talleres pedagógicos para la co-creación de mediaciones pedagógicas. Los momentos del trabajo colectivo con los docentes fueron:

- Momento 1: presentación del proyecto y planeación colectiva de objetivos y actividades. Se hicieron reuniones con profesores en cada colegio y se hizo una reunión general. Se aplicaron diarios de campo y actas de reuniones.
- Momento 2: reconocimiento de prácticas educativas orientadas hacia la enseñanza de la historia reciente y de la memoria histórica en los colegios. Se emplearon diarios de campo (3 observaciones de aula por colegio) y entrevistas semiestructuradas a los profesores participantes.
- Momento 3: formulación de criterios comunes para construir mediaciones pedagógicas multimodales, atendiendo a intereses y necesidades de los estudiantes víctimas y no víctimas del conflicto armado.
- Momento 4: diseño de mediaciones pedagógicas multimodales que aporten al aprendizaje del pasado reciente y a la reparación simbólica de niños víctimas del conflicto. Este momento, aunque ya se desarrolló en lo operativo, se encuentra en proceso de interpretación de datos.
- Momento 5: Validación de mediaciones pedagógicas. Las actividades de este momento están en desarrollo.

4. RESULTADOS

Resultado 1: Caracterización de prácticas educativas de los docentes participantes en pedagogía de la memoria:

Mediante las observaciones de aula y las entrevistas fue posible identificar las tendencias temáticas y las mediaciones más empleadas por los profesores de los 10 colegios. Mediante procedimientos de codificación abierta y axial en el procesamiento de datos, se identificaron las siguientes temáticas y mediaciones:

Colegio	Temáticas	Mediaciones
1	Conflicto armado y acuerdos de paz.	Proyección de documentales, rincones pedagógicos.
2	Rol de las mujeres en la construcción de paz.	Literatura y biografías de mujeres.
3	Historias barriales, familia y conflicto.	Muralismo sobre paz, historias de vida.
4	Memoria histórica.	Narrativas de estudiantes.
5	Historia del conflicto armado y acuerdos de paz.	Secuencias didácticas, performance, danza.
6	Desplazamiento forzado.	Redes de apoyo a estudiantes víctimas de desplazamiento.
7	Víctimas del conflicto armado.	Producción de contenidos radiales.
8	Reparación a víctimas, perdón y reconciliación.	Caja de herramientas CNMH.
9	Conflicto armado y acuerdos de paz.	Cartografías sociales.
10	Violencia política.	Cine y literatura.

Como se puede apreciar, los profesores, especialmente desde las asignaturas de ciencias sociales, ética y valores, cátedra de paz, y eventualmente desde asignaturas como lengua castellana, educación en tecnología y educación artística, se inclinan por abordar tres grandes núcleos temáticos: historia y memoria del conflicto armado; efectos del conflicto en las víctimas; y procesos de paz y reconciliación. Como mediaciones, si bien existe una variedad de prácticas y uso de diversos recursos, se destaca el interés por fomentar el diálogo y la participación a

partir de información, lenguajes y conocimientos distintos, entre ellos, los narrativos, artísticos y performativos. Por último, las entrevistas evidencian que muchas de estas iniciativas obedecen a apuestas ético-políticas de los profesores o a su formación profesional. Sin embargo, aún existen muchas dudas en ellos acerca de la secuencia de contenidos y procesos que deben tener en cuenta, entre los grados, las edades de los estudiantes y los niveles de formación, así como el uso de otros lenguajes y medios que propicien la producción de contenidos desde los propios estudiantes. En otras palabras, ven la necesidad de transitar de la alfabetización instrumental de gramáticas escolares convencionales a la producción de artefactos culturales que sensibilicen y propicien reflexión, conocimiento y acción.

Resultado 2: Criterios para el diseño de mediaciones pedagógicas que aporten a la reparación simbólica.

En la fase dos, uno de los talleres pedagógicos buscó que los profesores propusieran algunas mediaciones orientadas hacia los cuatro tipos de daños que ha generado el conflicto armado en las víctimas (Amador, 2015). El propósito de este trabajo es identificar las expresiones de estos daños así como las respuestas que podría aportar una pedagogía de la memoria, desde la escuela, a la reparación simbólica.

Tipo de daño	Expresiones	Aspectos para una pedagogía de la memoria
Emocional-psicológico	Miedo, desconfianza, aislamiento.	Autobiografía. Emociones políticas.
Moral	Discriminación, estigmatización, humillación.	(Auto) Reconocimiento. Memoria personal y social.
Socio-cultural	Vulneración de prácticas y creencias, modelos	Territorio. Memoria cultural y colectiva.

	dominantes de masculinidad.	Interculturalidad (etnia, género, sexualidad, generaciones, capacidades diversas).
Político	Criminalización, desactivación política.	Derechos humanos. Ejercicio ciudadano. Ontologías políticas.

La tabla muestra que, frente al daño emocional y psicológico, es posible desarrollar mediaciones que propicien la reflexión de sí, desde experiencias de autobiografía que hagan consciente al estudiante de sus emociones morales y políticas, entre ellas, la humillación, la vergüenza y la indignación. Para el daño moral, el trabajo de co-creación con los docentes indica que las mediaciones deben estar orientadas hacia el reconocimiento de sí y del otro, desde el despliegue de capacidades para transitar de la víctima oprimida y re-victimizada al sobreviviente y actor histórico con capacidad de agencia para construir paz y reconciliación. En relación con el daño cultural, las mediaciones deben considerar: el valor del territorio, tanto el territorio que fue despojado por la guerra como aquel que se habita en el presente; la importancia de construir la memoria cultural a partir de diversos artefactos culturales; y el trabajo intercultural como alternativa a la homogeneización cultural y el desprecio a la diferencia, incluso a la diferencia que para muchos representa la víctima. Por último, frente al daño político, se requiere de mediaciones que habiliten al estudiante para que reconozca los derechos que le han sido vulnerados y que deben ser restituidos, para que desarrolle capacidades hacia el ejercicio ciudadano y para que despliegue subjetividades políticas que aporten a la paz y la reconciliación.

Resultado 3: propuesta operacional para el desarrollo de mediaciones pedagógicas en memoria histórica

Las mediaciones pedagógicas son situaciones educativas que, a partir de determinadas condiciones (intencionalidades, contenidos multimodales, interacciones, intersubjetividades, comunicación, experiencias estéticas y procesos de co-creación), pueden hacer posible, además del conocimiento y el aprendizaje, que los integrantes de una comunidad escolar: amplíen sus sistemas de significación; adopten posturas sobre los hechos sociales examinados; incluyan estas visiones en sus planes de vida; y desarrollen iniciativas de reflexividad y transformación frente a problemas identificados. Según el trabajo colaborativo con los docente, en la fase 2 de la investigación, los aspectos fundamentales de una mediación pedagógica para la memoria histórica son:

- Lectura de problemas del contexto, con los estudiantes, sobre la violencia política, los efectos del conflicto armado en las víctimas (daños) y las dificultades o potencialidades para avanzar en la reparación, el esclarecimiento de la verdad de los hechos del conflicto, la justicia y las garantías de no repetición.
- Definir el eje temático que surge de este diagnóstico y establecer sus relaciones posibles con el plan de estudios y la asignatura en la que se desarrollará el trabajo de aula. Esto lo debe realizar el profesor.
- Definir el objetivo de formación, dando prioridad al aprendizaje de la historia reciente y la reparación simbólica de niños víctimas del conflicto armado. Esto se puede hacer de manera conjunta, entre el profesor y los estudiantes.
- Definición colectiva (entre los estudiantes y el profesor) de los criterios e indicadores de evaluación del proceso y el resultado de la mediación. Se pueden emplear rejillas o rúbricas de evaluación.
- Momento exploratorio: los estudiantes deben reconocer qué se ha dicho sobre el tema, quién lo ha dicho, en qué contexto espacial y temporal, y con qué intención. Los estudiantes deben explorar y sistematizar fuentes de información alfabéticas, visuales, audiovisuales, multimediales y/o digitales. Este proceso de búsqueda e interpretación de información (más allá del texto escolar) debe permitir a los estudiantes desarrollar procesos de observación, clasificación,

comparación, análisis, síntesis, razonamiento analógico e hipotéticos, y razonamiento abductivo, entre otros.

- Momento de diálogo de saberes: en el desarrollo de la mediación es necesario que el profesor y los estudiantes propicien encuentros con actores sociales que tengan relación con el problema. A modo de ejemplo, se pueden incluir personas de la comunidad afectadas directamente por el conflicto armado, defensores de derechos humanos, líderes sociales, funcionarios del Estado que apoyen procesos de reparación, reincorporación o de justicia transicional, así como excombatientes que se hayan acogido al proceso de paz. Se pueden implementar ejercicios como el diálogo de saberes, la mesa redonda, la asamblea o el círculo de la palabra.
- Momento de producción – creación: a partir de los hallazgos logrados en el momento exploratorio y en las experiencias compartidas por otros actores sociales en el momento dialógico – participativo, y teniendo en cuenta los talentos de los estudiantes, éstos deben desarrollar de manera colaborativa un proyecto de creación, dirigido a la comunidad, que fomente la reflexión, el cuestionamiento, la sensibilidad y, en lo posible, la transformación de puntos de vista a favor de la construcción de paz y reconciliación en la vida cotidiana. Aunque las propuestas de producción – creación son libres, es necesario que éstas se enmarquen en los productos de la cultura material, la cultura visual y la cultura digital. En consecuencia, pueden producir proyectos basados en fotografías, cortos, videoclips, películas, sitios web, animaciones, historietas, fanzines, fanfiction, instalaciones, performance, figuras escultóricas, happening, falshmob, entre otros artefactos culturales.
- Momento de socialización: Una vez los estudiantes finalicen los productos de creación y los argumenten ante el grupo de clase y el profesor, se debe gestionar un escenario (físico o virtual) en el que se realice la respectiva socialización. La idea es dirigir los productos, las reflexiones y las propuestas a diversos públicos (desde la comunidad inmediata hasta comunidades virtuales de aprendizaje) o participar de redes que se ocupen de los temas trabajados.

- Momento de evaluación: aunque la evaluación se realiza a lo largo de cada uno de los momentos de la mediación, se debe hacer el cierre del proceso a partir de una autoevaluación, una coevaluación y una heteroevaluación, conforme a los criterios e indicadores de evaluación contruidos al inicio.

CONCLUSIONES

Si bien en la actualidad las mediaciones pedagógicas construidas con los docentes y demás participantes se encuentran en proceso de validación (fase 3), es necesario exponer tres conclusiones finales.

- El campo de la pedagogía de la memoria está en proceso de construcción y se constituye en uno de los principales desafíos para que aquellas sociedades que, como Colombia, buscan transitar de la guerra a la paz. Más allá de enseñar contenidos en torno a la historia de la violencia o de las iniciativas de paz, la pedagogía de la memoria busca que los niños, niñas y jóvenes desde la escuela reflexionen sobre lo ocurrido, incluyendo los hechos de violencia política y las alternativas por la justicia social, con el fin de involucrarse en los procesos de verdad, justicia, reparación y no repetición.
- Como parte del conocimiento social, la pedagogía de la memoria es un proceso epistémico, ético y estético, de carácter co-construido y distribuido. Por esta razón no es suficiente la enseñanza de simples contenidos por parte del profesor. Los datos de este estudio evidencian que es necesario propiciar procesos de reflexión, producción de conocimiento y co-creación entre estudiantes, profesores, agentes de la sociedad civil e investigadores, a modo de comunidades de práctica, a partir de los saberes y las experiencias que estos poseen.
- Las pedagogías de la memoria deben tener en cuenta el carácter multimodal y multimedial del conocimiento y de las experiencias sociales contemporáneas. Esto exige la construcción colectiva de mediaciones que desarrollen, por un lado, formas de comunicación bidireccionales entre los agentes educativos de modo que propicien reflexión crítica, diálogo y proyectos transformadores, y por otro,

el trabajo con lenguajes alfabéticos, visuales, sonoros, kinestésicos, gestuales, audiovisuales y/o digitales.

REFERENCIAS

Amador, J. C. (2015). ¿Escuelas reparadoras? Apuntes sobre la atención a niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado en Bogotá. In *¿Preparados para el post-conflicto? Desafíos para la reparación, la reintegración y la transicionalidad en Colombia* (pp. 87–103). Bogotá: Editorial UD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Amador, J.C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 77-94. doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.eint

Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, No. 42, pp. 29-41.

Carretero, M., y Borrelli, M. (2008). La enseñanza de la historia reciente: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M., y Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós. (pp. 101-130).

Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Cyberia. (2009). Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En Jiménez, A., y Guerra, F. (Comps.), *Las luchas por la memoria* (pp. 239-262). Bogotá: Universidad Distrital.

Duque, L. (2015). Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional (2003-2013). Tesis de maestría no publicada. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Herrera, M., Valencia, P., Olaya, V., & Cristancho, J. G. (2012). Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política. Una promesa de acción en torno a la cultura política. In E. Sader (Ed.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de

Ciencias Sociales-CLACSO.

Herrera, M., y Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En Ortega, P. (ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 187-218). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jelin, E. (2003). Memorias y luchas políticas. En Degregori, C. (ed.), *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú* (pp. 27-48). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Jiménez, A., Infante, R., & Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62). <http://doi.org/10.17227/01203916.62rce%p>

Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, No. 3, pp. 29-52.

Levín, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman, G., y Siede, I. (Eds.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 57-178). Buenos Aires: Aique.

Neira, A. (2012). Acercamiento a la memoria histórica en la Escuela desde la construcción de relatos. In *Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160106010918/MemoriaConflictoyEscuela.pdf>

Ortega, P., & Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 89–115.

Pinilla Díaz, A. V. (2011). La memoria y la construcción de lo subjetivo. *Folios*, (34). Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/3459/345932037002.pdf>

Rodríguez, S., y Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de*

Enseñanza de la Historia, No. 7, pp. 15-66.

Siemens, G. (2007). *Situating connectivism* [en línea] Tomado de:
http://lfc.umanitoba.ca/wiki/Situating_Connectivism

Silva, M. (2005). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa Editorial

LA UTILIDAD DE LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA EN CONTEXTOS DE POSTVERDAD

Héctor M. Trejo Chamorro¹²

Mg en Educación de Adultos, Universidad de San Buenaventura

Docente Universidad Mariana

Integrante del Grupo de Investigación INDAGAR

htrejo@umariana.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7868-5845>

Resumen

El artículo de reflexión focaliza su interés en el estudio de la filosofía de la ciencia en contextos de postverdad. Se hace una discusión entre ‘saber’ y ‘conocimiento’, entendiendo su valor social y utilidad. Decir ‘filosofía de la ciencia’ implica el estudio de las posturas paradigmáticas y preguntas de los grandes pensadores de la historia de occidente, pero también, significa comprender el sentido que éstas tienen en el marco de las relaciones interhumanas; es decir, de las formas como los seres humanos entienden las cosas, los fenómenos, el cosmos, las partes, el sujeto-objeto, la realidad, la verdad o la incertidumbre.

El texto contempla algunas ideas discursivas que remueven la curiosidad y el espíritu crítico sobre las discusiones de objetividad sobre el conocimiento, en aras de escudriñar las preguntas fundamentales de todos los tiempos: ¿por qué conoce el hombre? ¿para qué conoce? ¿cómo conoce? ¿es posible llegar a la realidad de las cosas? ¿qué utilidad tiene el conocimiento? ¿el conocimiento es verdadero? En efecto, se establece también la discusión sobre la epistemología y la filosofía de la

¹² Hector Trejo Chamorro: Es Licenciado en Educación énfasis en Filosofía y Teología (Universidad Mariana), Especialista en Educación: Pensamiento Colombiano (Universidad Santo Tomás), Magister en Educación para Adultos (Universidad de San Buenaventura) y Trabajador Social (Uniclaletiana). Actualmente es Coordinador del Departamento de Humanidades de la Universidad Mariana. Dirige el Centro de Aprendizaje de Ciencia, Tecnología, Innovación y Arte (CACITA), organización destinada al fomento de vocaciones, espíritu científico, habilidades investigativas y ciudadanas de niños, niñas y jóvenes del Departamento de Nariño. Integrante del grupo de investigación INDAGAR de la Facultad de Educación, escalafonado en A por Colciencias (2019).

ciencia, buscando un giro sobre la visión tradicional y su sentido teórico en el marco de nuevas lógicas tejidas en la sociedad líquida, multidimensional, compleja; en constatación, cambios paradigmáticos y post verdades.

Palabras clave: filosofía, saber, conocimiento, ciencia, epistemología.

Abstract

The article focuses on the study of the philosophy of science in post-truth contexts. A discussion is made between 'knowing' and 'knowledge', understanding its social value and usefulness. To say 'philosophy of science' implies the study of the rigorous postures and questions of the great thinkers of Western history, but also, it means understanding the meaning they have in the framework of human social relationships; that is, of the ways in which human beings understand things, phenomena, the cosmos, the parts, the subject-object, reality, truth or uncertainty. The text contemplates some discursive ideas that remove the curiosity and the critical spirit on the discussions of objectivity of knowledge, in order to continue scrutinizing in the fundamental questions: Why does the man know? What does he know? How does he know? Is it possible to get to the reality of things? What is the use of knowledge? Is knowledge true? In effect, the discussion about the epistemology and the philosophy of science is also established, seeking a turn on the traditional vision and its meaning in the framework of new logics that are woven in this liquid, multidimensional, complex and constantly evolving society, with paradigmatic changes and post truths.

Key words: philosophy, knowing, knowledge, science, epistemology.

Introducción

*No entiendes realmente algo, a menos
que seas capaz de explicárselo a tu abuela.*
Albert Einstein

El estudio de la filosofía de la ciencia es un tema que suscita discusiones académicas e investigativas de gran impacto en contextos de postverdad. La filosofía de la ciencia se presenta como un 'corpus' o ejercicio teórico-filosófico destinado a la reflexión sistemática sobre el sentido que tiene la evolución del conocimiento científico en la sociedad, en términos de la posibilidad, naturaleza y validez o concordancia con la realidad y los dilemas del mundo.

Históricamente, el estudio de la filosofía de la ciencia se supeditó a los filósofos, intelectuales y científicos que aportaron al desarrollo del conocimiento según el campo disciplinar o fenómeno estudiado, bien sea físico, social, económico, político, ambiental, etc. En otras palabras, la filosofía de la ciencia busca perpetuar un discurso metódico de grandes proporciones en el sentido de haber elaborado un conocimiento básico o aplicado para el 'bienestar de la humanidad'.

Dicho de otra manera, todo conocimiento que se construye a partir de este ejercicio reflexivo y complejo permite que el ser humano avance en las diferentes ciencias y disciplinas, y en la construcción de un mundo distinto. La filosofía de la ciencia permite configurar un valor innato a su naturaleza al otorgar un estatus de validez y de rigurosidad histórico racional que evoluciona según las circunstancias y de cambios paradigmáticos de la cultura.

En este contexto, la filosofía de la ciencia se considera como el sustento o sustrato del quehacer científico que busca a partir de los métodos y teorías, explicar las causas finales, abarcar la totalidad de lo existente o establecer verdades absolutas (Barragán, 1993, citado por Quintero, 2007). Muchos de los presupuestos teóricos fueron refutados por los científicos, considerándose errores intelectuales y

de la razón, “teorías encerradas en sí mismas que se resisten o que son invulnerables a cualquier crítica que denuncie su error” (Morin, 1999, p. 6).

En efecto, comprender la utilidad y la evolución del desarrollo de la filosofía de la ciencia en la historia de la humanidad, es algo muy significativo y constructivo, como también extenso y vasto; en este caso, existen manuales y tratados de esta labor humana e intelectual. El objeto del presente ensayo es recoger algunos planteamientos de la visión histórica de la filosofía de la ciencia y de cómo ésta se repiensa en los actuales contextos de la educación y de otros escenarios como la era de la posverdad. En otras palabras, se busca valorar las perspectivas epistémicas que plantean Azcárraga (2003), Asensi-Artiga y Parra-Pujante (2002), Senior (2001), Bunge (s.f.), entre otros, sobre la importancia que tiene la filosofía de la ciencia en términos de su naturaleza, valor social, orientación o el sentido respecto del hombre y sus alcances, posibilidades y oportunidades en esta nueva sociedad.

La pregunta general que suscita este tipo de reflexión es: ¿Qué utilidad tiene la filosofía de la ciencia en el contexto de la postverdad? Hay que decir que científicos de la talla de Prigogine y Stengers (1990), y Hawking y Mlodinov (2010), expresan la muerte de la ciencia y la filosofía, en virtud de no mantenerse al corriente de los desarrollos modernos de la cultura, los lenguajes, tiempos y proyectos de los nuevos paradigmas y de los tiempos de subjetividad que plantean los científicos. Luego, la filosofía de la ciencia es solo un discurso especulativo apriorístico que no abandona la tradición de occidente centrada en la visión de la historia, determinista, lineal, homogénea y del surgimiento de una nueva conciencia creciente de la discontinuidad, de la no linealidad, de la diferencia, la incertidumbre, lo multidimensional, lo complejo, etc. Replantear estos temas implica algunas lecturas transversales.

El debate sobre el deseo de saber y conocer: un dialogo abierto.

Esquivel, Carbonelli e Irrazabal (2011) expresan que “desde los inicios de la civilización, el ser humano se preocupó por conocer el mundo que lo rodea” (p. 15). Ese deseo los llevó a elaborar posturas teórico racionalistas para explicar el sentido de la existencia (Ospina, 2004; Geymonat, 1998), el sentido del mundo y lo humano (Morin, 1999; Maturana y Nisis, 1997), el misterio del ser (Hawking y Mlodinov, 2010) y su sentido de trascendencia, entre otros. Precisamente, Aristóteles (s.f.), al inicio de su libro *La Metafísica*, dice que “todos los hombres tienen por naturaleza, el deseo de saber” (párr. 1), y ese deseo se ve fincado en lo que más tarde la humanidad conoció como ‘filosofía’ o ‘amor al saber’.

En efecto, Ospina (2004) plantea que

Aristóteles, teniendo presente la natural tendencia del hombre a saber (Aristóteles, 1987, I,1, 980^a 21), habló de tres tipos de conocimiento: el conocimiento teórico (metafísica, física, biología), cuyo interés central es la búsqueda de la verdad; el conocimiento práctico (la ética, la política) que se refiere a la acción y no a la verdad y afecta de manera directa al sujeto que conoce, pues cada nuevo conocimiento práctico tiene un efecto directo en la manera como actuamos frente al mundo y en la sociedad y, finalmente, el conocimiento productivo (*poiético*, técnico) orientado al hacer y al producir. (Párr. 5).

Dicho de otra manera, desde Grecia hasta hoy, las civilizaciones y culturas, los hombres y las mujeres, buscan afanosamente las explicaciones sobre el sentido del saber y el conocer humano, su naturaleza, su procedencia, su verdad y su utilidad. Para encontrar posibles respuestas, discuten corrientes, tendencias, ideologías, teorías y postulados que dan fe sobre este trabajo intelectual, empírico, racional, complejo y, en muchos casos, bestial o demencial (Morin, 1999).

Pero esta necesidad de conocer, de construir conocimiento y de saber, “no se debe considerar un fin en sí mismo, sino un medio para vivir bien [...] o vivir

inteligente y sabiamente” (Ospina, 2004, párr. 12), pues es necesario y vital aprender a discernir el riesgo en el que incurre el ser humano, fruto de su naturaleza pensante, trance que se sustrae en el error e ilusión, pues el saber y el conocer tienen cegueras, deseos y libres albedríos, así como sus métodos y filosofía (Bunge, s.f.).

Morin (1999), plantea que

Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión [...]. El reconocimiento del error y de la ilusión es tan difícil que el error y la ilusión no se reconocen en absoluto. Error e ilusión parasitan la mente humana desde la aparición del homo sapiens. Cuando consideramos el pasado, incluyendo el reciente, sentimos que ha sufrido el dominio de innumerables errores e ilusiones. (p. 1).

Se debe agregar que, el saber y el conocer son una necesidad básica que tiene el ser humano, que no se satisface así viva de ilusiones y descubrimientos, errores, deseos y libres albedríos; las tareas de saber y conocer no se detienen, pues si esta labor cesa, la razón natural de ser humano pierde su sentido. El conocer es una facultad humana que permite construirse, hacerse, inventarse, crearse, recrearse, idealizarse. Es potencia, proyecto que va construyendo, entre otros aportes, a partir de la forma como sabe y conoce el mundo y los otros mundos; la vida no se le da hecha, sino que tiene que hacerla a su medida.

En efecto, el saber es un goce que impone un ascetismo. El saber es búsqueda de reconocimiento; es deseo de descifrar los secretos de todo lo que vemos y presentimos, de construir simbólicamente el mundo a nuestra imagen y semejanza, de penetrar el caparazón en sí, de representar al mundo y todo lo que en él se encierra, en un discurso conceptual matizado, de convertir la incoherencia y la miseria, en lucidez crítica.

Así mismo, el conocimiento como facultad humana de la persona, da la posibilidad de construirse, de recrearse a través de su propio esfuerzo de racionalidad, de repetir una y otra vez hasta lograr un resultado que dé certeza y posibilidad de cambio y transformación. Conocer es un verbo que lleva implícito el carácter plural, pues es en el colectivo con otros seres humanos, donde se hace posible esta realidad de saber y llegar a ser.

Considerando que esta empresa del saber y conocer no puede cerrar sus puertas o no puede detenerse, se requiere revisar constantemente su naturaleza en términos de las preguntas de la vida de Savater (1999), o las preguntas de lo humano en Morin (1999). ¿Quiénes somos? es inseparable de un ¿Dónde estamos?, ¿De dónde venimos?, ¿A dónde vamos?, o las preguntas de Hawking y Mlodinov (2010) referidas a ¿Cómo comprender el mundo en el que nos hallamos?, ¿Cómo se comporta el universo?, ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?, ¿De dónde viene todo lo que nos rodea?

Ciertamente, se requiere repensar la finalidad de saber y de conocer, en términos del sentido del conocimiento humano y su finalidad referida a la búsqueda de la felicidad, el bienestar y el desarrollo a escala humana. Ospina (2004) y Savater (1999) expresan que el cultivo del intelecto, el saber mismo, es lo que mejor conviene a la naturaleza del ser humano e, igualmente, es el medio más apropiado para lograr su felicidad, finalidad última de la existencia, que encuentra en la contemplación desinteresada de la verdad, pues no puede haber felicidad mayor que la que reporta una vida dedicada a la sabiduría, que es felicidad.

Por otro lado, el conocimiento, argumenta Morin (1999), se ha híper especializado, fragmentado, compartimentado, segmentado, etc., lo cual impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve); imposibilita, inclusive, tratar correctamente los problemas particulares que solo pueden ser planteados y pensados en un contexto. Este ser humano en su condición humana de fragilidad, de multiplicidad, de complejidad y simpleza,

expresa de manera hipertrofiada las cualidades egocéntricas y altruistas del individuo, alcanza paroxismos de vida en el éxtasis y en la embriaguez, hierve de ardores orgiásticos y orgásmicos; es, en esta vitalidad exagerada que el *homo sapiens* es también *homo demens* (Morin, 1999).

Finalmente, todo esto parece confirmar que es necesario y urgente revisar y releer la utilidad y el valor social que desentraña el saber y el conocer respecto de la verdad y el criterio de verdad y de confiabilidad que hoy demanda la actual sociedad en todos los ámbitos del acontecer humano. En efecto, emergen nuevos escepticismos y subjetivismos que plantean que la verdad no tiene éxito, y que las descripciones que no se ajustan a ella –ni siquiera se aproximan– sí lo logran y, además, resultan impunes. Se da paso entonces, con afán iniciado, a la posverdad que consiste en la relativización de la veracidad, en la banalización de la objetividad de los datos y en la supremacía del discurso emotivo.

Son tantas las teorías sobre el saber y el conocer que argumentan una verdad, que se hace necesario revisar su finalidad y valor social. De cada una de las teorías objetivas, subjetivas, escépticas y dogmáticas, racionalistas, empiristas y pragmatistas, del criticismo y del fenomenalismo o apriorísticas, surgen las preguntas: ¿Cuál de todas éstas tiene la razón? ¿Cuál se acerca más a la realidad del proceso de conocimiento? ¿Cuál es la más efectiva para llegar a la certeza? ¿Hay una verdad o múltiples verdades para explicar la realidad? ¿Qué es la realidad en un mundo líquido?

Schnitman (1994) explica que precisamente en las últimas dos décadas, el estudio de la filosofía de la ciencia, de la ciencia en sí misma (epistemología) y de los saberes (Morin, 1999) ha señalado que las revoluciones científicas y los cambios de cultura no pueden explicarse únicamente por la aparición de una teoría mejor. Los factores que forjan para que una comunidad elija una teoría o un saber como los más adecuados, parecen ir más allá de una evidencia empírica y una necesidad

teórica. La verdad se relativiza en un océano de verdades, incertidumbres, paradojas, relatividades, argumentos, paradigmas, etc.

El contexto de la cultura contemporánea ha catalizado la formación de nuevas prácticas artísticas, saberes, ciencias y nuevas perspectivas sobre éstos, proveyendo así un medio cultural y académico cuyos componentes se amalgaman y no son ya configuraciones aisladas. El «quehacer» universitario debería ubicarse en esas coincidencias y disyunciones entre paradigmas científicos, estéticos, culturales con los que nos acercamos al vapuleado umbral del siglo XXI. (Häbich, s.f., párr. 1).

En esta perspectiva, Romero (s.f.) sostiene que “a partir de las últimas dos décadas, existe una conciencia creciente del papel constructivo del desorden, de la autoorganización, de la no linealidad” (p. 3).

El debate está abierto a nuevas explicaciones y configuraciones de lenguajes, relatos y posturas sobre esta necesidad humana de saber y conocer, al tiempo que, de saber pensar, escudriñar y fundamentar una teoría, una ciencia. La búsqueda de una nueva filosofía de la ciencia no debe ser incierta o fortuita en una sociedad que presume su liquidez (Bauman, 2004), su flexibilidad (Schnitman, 1994), su paradoja (Morin, 1999). Para ello, Barragán (1993, citado por Quintero, 2007) explica que se requiere, por parte de los filósofos, una revisión de las funciones propias del saber y del conocer y el papel que han de desempeñar a nivel del desarrollo de las nuevas perspectivas de las ciencias, incluyendo la caótica (Schnitman, 1994), las teorías críticas y las terapias postmodernas de la sociedad virtual y del enjambre (Han, 2014).

En términos generales, el ser humano busca explicaciones sobre su condición humana en la sociedad del conocimiento, su sentido terrenal y su capacidad creativa de elaboración y ‘diseñación’ de mundos posibles, de teorías no científicas y científicas que le permitan ascender a la humanidad, en el sentido que

pedía Giovanni Pico de la Mirándola (citado por Velasco, 2009) en su libro *El Hombre Digno*: “Puedes degenerarte, hasta descender al nivel de los inferiores, aún más debajo de los brutos, o regenerarte y ascender hasta colocarte a la altura de los seres superiores, los entes divinos, según tu exclusiva voluntad” (párr. 20).

Saber y conocer en contexto de posverdad, abre el debate de lo inesperado, de lo complejo, lo paradójico, lo líquido y lo utilitarista. La labor de la filosofía de la ciencia es generar conciencia sobre la misión de la ciencia en un mundo sin horizontes epistémicos, generar el espíritu crítico (Bachelard, 1981) y proponer alternativas a los vacíos que dejan la ciencia y la tecnología tanto en ámbitos académicos como sociales.

La epistemología y la filosofía de la ciencia en perspectiva social.

Vale la pena precisar primero, de qué se ocupa la epistemología. Solo algunas ideas generales, en tanto la acumulación de información es vasta. Según Espitia (2016) “el término ‘episteme’ significa ‘ciencia’ o ‘teoría de la ciencia’” (p. 1). La epistemología se encarga, pues, del estudio de las diferentes condiciones de los conocimientos objetivos y de la verdad. En este ámbito, esta disciplina tiene que ver entonces con teorías sobre el conocimiento, posibilidad, origen, esencia, formas, criterios de validez del mismo, concepto de ciencia, características de la ciencia, método científico, etc.

En esta visión clásica de la epistemología cabe preguntarse: ¿Hay alguna relación entre la epistemología y la filosofía de las ciencias? Al respecto, Mardones y Ursúa (1982) afirman que “el simple hecho de que dudamos entre dos denominaciones es revelador: ahora decimos epistemología (que es una palabra con aspecto serio, ‘científico’), ahora hablamos de filosofía de las ciencias (que parece más ‘literario’ y despierta la desconfianza)” (p. 123).

Para Cárdenas (2001),

La epistemología es una disciplina filosófica; es la ciencia de las ciencias más antigua; su connotación varía de un país a otro, y para los fines que se utilice, sirve para designar una teoría general del conocimiento, de naturaleza filosófica o bien para estudios más pormenorizados sobre la génesis y la estructura de la ciencia. Estudia la producción de conocimientos científicos bajo todos sus aspectos: lógico, lingüístico, histórico, ideológico, sociológico, etc. (p. 81).

Ahora la pregunta sería: ¿Qué diferencia hay entre epistemología y filosofía de las ciencias? Según Barragán (1984, citado por Quintero, 2007), “la epistemología se preocupa de los datos constitutivos del conocimiento humano para determinar a partir de ellos, su valor; por eso los juzga, los critica, los fundamenta” (p. 80).

La filosofía de la ciencia no puede ser producto residual de las ciencias positivas; más bien, ésta intenta proporcionar al conjunto de esas ciencias, un fundamento universal que ninguna de ellas podría encontrar desde la región particular que investiga. A la filosofía de la ciencia le interesa no solo conocer cómo se produce el conocimiento científico sino, principalmente, establecer las relaciones con otro tipo de saber.

La epistemología, como ciencia del conocimiento, tiene una misión-ocupación precisa dentro del contexto académico, donde su objetivo primordial gira en torno al estudio de la génesis, la lógica, la historia, la parte sociológica y la estructura, para así contextualizar el objeto de estudio dentro de un marco investigativo determinado (Briones, 2002). En este análisis, no se quiere afirmar que la epistemología es la verdad absoluta del conocimiento científico (Maldonado,

2001; Castillo, 2006), o que desea reflejar una ortodoxia, para ejecutarse de una manera cuadrículada dentro de cualquier proceso de conocimiento.

La epistemología busca, fundamentalmente, el análisis formal del trabajo útil para la adquisición y consolidación de conocimientos sea a través de las relaciones entre las proposiciones y los datos, o a través de la correspondencia entre aquellas proposiciones, su ordenamiento lógico y su significado, o la estructuración teórica y el proceso empírico del investigar. Por ello, Cerda (1993) plantea que no todos los temas abordados por la filosofía tradicional pueden ni deben ser materia de revisión a la luz de la ciencia, pues muchos no son sino conjeturas verbales del pensar del buen filósofo.

Trejo (2005) plantea una reflexión interesante sobre la delimitación semántica del concepto de epistemología. El texto precisa la terminología que da pie a entender lo que ésta significa desde las escuelas, ya sean latinas o sajonas¹³. En este sentido, manifiesta que el vocablo posee

Un campo semántico extenso o restringido, según el autor que lo utilice, ya que esto es un fenómeno de carácter genérico, como lo podemos comprobar inmediatamente, con la propia ciencia, y también, con los vocablos 'filosofía de la ciencia', 'teoría del conocimiento', 'gnoseología' o 'conocimiento del conocimiento'¹⁴. (p. 143).

Esta labor de comprender el sentido de la terminología es lo que permite múltiples debates de tipo filosófico e histórico, bien sea para delimitar la función de la filosofía de la ciencia y de la ciencia en sí misma, o para designar solo el concepto de epistemología como reflexión de la ciencia, deslindada de la filosofía.

La epistemología constituye un estudio crítico de los principios de las diversas ciencias, de su valor y objetividad, implicando una reflexión sobre su origen

¹³ Nota del autor, explicando que se refiere a las Escuelas Sajonas: francesa, inglesa, alemana.

¹⁴ Los conceptos 'ciencia' y 'filosofía' deben ser abordados desde la escuela griega y escolástica, sin desconocer la visión moderna de ciencia desde las perspectivas de Habermas, Popper y Kunt, entre otros.

lógico, sobre los procedimientos a través de los cuales se forman las distintas ciencias y alcanzan un conocimiento científico. Esto quiere decir que la epistemología incluye la metodología. La teoría de las ciencias es parte de la epistemología, describe la relación cognoscitiva entre el hombre (sujeto) y los fenómenos (procesos y hechos) sociales. (Trejo, 2005, p. 146).

Se ha dicho, históricamente, que **la ciencia o epistemología** es un invento del ser humano; una creación llevada a cabo a partir de su capacidad racional y de su inteligencia (Mondin, 2017; Abdala, 2013). Por la ciencia, el hombre hizo su primera ruptura con el mito, con las realidades divinas, fantásticas y metafísicas (Geymonat, 1998). La ciencia, en sus inicios, pasó a ser un ejercicio contemplativo, teórico, y de alcances extraordinarios según las civilizaciones y sociedades que la desarrollaron. Su evolución se debe al deseo del hombre, un deseo profundo de develar el misterio de la vida y de encontrar respuestas a sus incertidumbres y de buscar nuevas maneras de acontecer el mundo.

La epistemología tiene un extraordinario valor para la sociedad y para los seres humanos. Ese valor es intrínseco a su condición; la ciencia no es algo externo al ser humano; lo externo son sus usos y prácticas, y éstas pueden ser tanto positivas como negativas. En el estudio de los diferentes textos relacionados con la ciencia, se encuentra muchos conceptos que logran ser asociados a la ciencia como valor, contemplación, teoría, o como algo abstracto e intelectual.

En este sentido, pensar en la filosofía de la ciencia como actividad axiológica, como un valor propio del ser humano, implica identificar los procesos de su génesis, su trayectoria y su sentido, no para repetir lo que muchos ya pensaron, sino como un sentir propio provocado por las lecturas, como un deseo de escribir sobre la propia experiencia axiológica con relación a la idea de ciencia y su uso práctico.

Es decir, la filosofía de la ciencia como valor, aún está en la etapa de ser integrada, según Castillo (2006), a nuestro diario vivir, y no a seguir viéndola como

algo lejano que no tiene nada que ver con nosotros. Ello implica la democratización y popularización y su efecto debe ser su acceso libre y placentero, es decir, contemplativo.

El conocimiento nace de una quietud de contemplar, de pensar y no la hay. La tecnología es todo lo contrario. La verdad, no sé qué va a pasar. La respuesta y la pregunta están realmente adentro. Uno empieza a pensar en algo y se sale del mundo real, y se va muy lejos. En ese lugar están las respuestas, está la comprensión. Y, para poder llegar a ese lugar, se necesita tener esa capacidad de concentración, que nace de una quietud, de algo que está en contraposición con lo que hoy hay con la tecnología. (Jaramillo, citado por Abad, 2017, párr. 37).

La filosofía de la ciencia como contemplación de verdades

El estudio de la filosofía de la ciencia ha tenido que transitar por distintos mundos y concepciones, porque diferentes son los hombres y distintas son sus ideas, representaciones y percepciones. Se puede decir que hay ciencia, porque hay seres humanos; hay conocimiento porque hay preguntas; hay asombro, porque hay un mundo por descubrir; hay admiración, porque hay un universo en expansión.

La ciencia es una condición inherente al ser humano en su origen, en su esencia y en su existencia. Ése es su valor innato; es ese algo que surge en el esfuerzo por llegar a ser persona, a ser humano. La ciencia está en sus preguntas del 'quiénes somos', del 'qué buscamos', del 'hacia dónde vamos'. Nace del silencio, de la quietud de contemplar, de pensar y de acontecer la vida; está en esa lucha de ascender a la humanidad, como posibilidad y derecho.

Es natural en el ser humano, indagar, escudriñar, buscar y contemplar. La contemplación es un ejercicio ontológico, pero también axiológico. Contemplar implica aprestamiento a un mundo, a una realidad, a un deseo connatural. Mondin

(2017) sustenta que, como concierne al conocimiento humano, es evidente que nosotros como animales estamos dotados de algunas formas de conocimiento sensitivo: vista, oído, gusto, olor, tacto. Poseemos la capacidad de memoria, la cual nos permite retener en la mente el pasado y el presente. Tenemos la fantasía que nos permite representar cosas de forma original y diferente de cómo las habíamos recibido por medio de la experiencia.

Lastimosamente, la educación actual, afanada por la competencia de las nuevas tecnologías y sus dispositivos -televisión, internet, comunicación móvil y videojuegos- roban la posibilidad de la contemplación, de fantasía, de asombro y de admiración (Han, 2014). Éste no es el mundo de los cosmólogos, de los contempladores del universo, de los filósofos de la ciencia, de los ontológicos y los metafísicos; es el mundo de los empresarios, de las multinacionales, de los grupos de poder.

Hoy la ciencia solo tiene un valor práctico, pragmático, útil, de consumo y de producción; está sujeta a los intereses y luchas del poder. No existe un discurso donde se diga que la ciencia es un valor contemplativo y se eduque a los niños, niñas y jóvenes en la pedagogía de la contemplación, del asombro, de la imaginación, del espíritu crítico, en la perspectiva de Bachelard (1981).

La filosofía de la ciencia como imaginación creativa

Einstein (s.f.) dijo que “la imaginación es más importante que el conocimiento” (párr. 1), quizá porque antes del conocimiento de las cosas está la facultad de asombro, de pensar, idear, imaginar, admirar. Se dice que la imaginación otorga el poder de crear cosas nuevas, de ‘mezclar’ los conocimientos y obtener resultados que quizás solamente cada ser humano podrá encontrar, porque cada persona es única y no todos vemos las cosas de la misma forma. Aunque hoy muchos expresen que no hay cosas, y que éstas son sustanciales, sólidas, homogéneas, independientes de los demás seres.

La imaginación, como la contemplación, está unida al pensamiento. Cada ser humano piensa en imágenes y contempla las que crea en su mente; éstas y el pensamiento están en nuestro cerebro, en nuestra mente, en nuestra capacidad racional de ver y entender las cosas, en el mundo, en las ideas que logramos representar como modelos. Contemplar es, entonces, ver en la mente; quizá se refiera a ver teoría, dado que los griegos entendieron la contemplación como teoría, como especulación.

En efecto, los griegos entendieron la ciencia o conocimiento teórico como una actitud contemplativa que buscaba ir más allá de los sentidos para alcanzar a contemplar la armonía del cosmos, entendiendo esta armonía, como orden inmanente que puede ser aprehendido por la razón. (Trejo, 2008, párr. 7).

La filosofía de la ciencia como actitud epistémica

Es desde la actitud contemplativa como el ser humano puede entender la ciencia como un valor perenne y espiritual que debe ser aprendido y además descubierto, desarrollado en cada persona como vida teórica o vida contemplativa. La educación actual debe dedicarse no solo a enseñar ciencias, sino ciencia como valor contemplativo, en términos de actitud. Hay que decir que el conocimiento racional o científico se limita a saber cómo conocemos, cómo comprendemos y cómo elaboramos (conocimiento técnico, tecnológico), en tanto que la ciencia contemplativa y la imaginación abarcan al mundo entero, a todo lo que en el presente y el futuro se conocerá y entenderá por cada ser humano y cada cultura. “Es un deseo que tenemos todos, que la ciencia permee toda la sociedad [...]. La ciencia será ciencia mientras sea parte de la cultura y de la sociedad” (Jaramillo, citado por Abad, 2017, párr. 82).

Cabe decir que el ser humano ha logrado, gracias a la ciencia, descubrir, conquistar, explotar la naturaleza, solucionar problemas, reconocer el universo, aliviar los dolores y sufrimientos, pero aun la ciencia no logra quedarse en el corazón de todos los seres humanos; aún la sociedad en general, la entiende como un discurso lejano, abstracto, poco comprensible, algo de filósofos y científicos. Por ello, en muchos lugares de la tierra hay ignorancia en ciencia y ciencias, pobreza en conocimiento científico, analfabetismo científico y escasa educación científica.

La filosofía de la ciencia tiene que ser un valor contemplativo porque debe ayudar a despertar en el ser humano, la curiosidad investigativa y científica. Maldonado (2001) dice que se debe ayudar a despertar la pasión, la creatividad, la intuición, el gusto, el deseo por la ciencia, para la ciencia y con la ciencia. Pero ello implica desmitificar la ciencia como 'saber científico puro', para entenderla como un valor humano a partir de la generación de conciencia de que la ciencia está al alcance de todos (Castillo, 2006); aprender a entender la ciencia como pasión, en el sentido de las propuestas de Trejo (2005).

La filosofía de la ciencia está relacionada con la pasión por conocer nuevas verdades. El ser humano debe tener gusto por el conocimiento, efecto y emoción. Zuleta (1985) plantea que solo se ama aquello que se conoce; de manera que los seres humanos, antes de adquirir la teoría de la ciencia, deben desarrollar el sentido del querer, del sentirse a gusto con el saber. El conocer es la posibilidad humana del pensar, del razonar, del sentido crítico. La pasión por el conocer lleva implícito el investigar, porque solo aquello que se conoce, es aquello que se ama, como lo es, el amor a la filosofía, el amor a la investigación o el amor a la ciencia.

La filosofía de la ciencia está relacionada con 'la pasión de las ideas'; de eso que hacen hoy en día los innovadores y los que gustan de la ciencia: crear ideas, modelos, prototipos, artefactos, mentefactos. Una idea es el comienzo de la ciencia y de la investigación; toda ciencia viene de las ideas que el ser humano formula como preguntas. Las ideas son los pretextos problematizadores de la realidad y

deben ser convertidas en preguntas, en interrogantes, en hipótesis; es decir, hay que saber utilizar el ¿qué? ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo? ¿cuándo? Ésa es la magia de la pregunta del científico y de todos los que contemplan la ciencia.

La filosofía de la ciencia está relacionada con la pasión por el descubrimiento; esto significa educar para la búsqueda, para la exploración, la indagación, la pesquisa, para aquello que aun en pleno siglo del conocimiento y de la revolución científico-tecnológica aún permanece oculto a nuestros ojos y al entendimiento humano. Quien se pregunta, es capaz de descubrir lo que está oculto, de encontrar lo perdido, de manifestar ¡qué divertido! ¡qué grato saberlo!

La filosofía de la ciencia está relacionada con 'la pasión por la invención'. Inventar es imaginar otro mundo, otro objeto, otra realidad. Inventar es diseñar lo que no está soñado; es acontecer la realidad, es provocar los objetos, idear los mentefactos; poner a funcionar los dispositivos o prototipos. Solo inventa quien investiga y ama; quien sueña amando lo que hace. Inventa quien es capaz de salir de lo cotidiano y hace giros paradigmáticos.

La filosofía de la ciencia está relacionada con 'la pasión por el descubrimiento de lo verdadero'. Hay que recordar que el hombre tiene un propósito: la búsqueda de lo verdadero como valor contemplativo (Briones, 2002, Carnap, 1993). La verdad que libera enaltece, cualifica y da orgullo al Ser. (Llinás, R.2003).La lucha de la posverdad es relativizar el conocimiento y generar la incertidumbre frentes a los hallazgos que se logra con los adelantos científicos.

CONCLUSIÓN

Hacer reflexiones sobre la filosofía de la ciencia es tomar conciencia de que hay una verdad que debe ser descubierta, analizada y comprendida a partir de su valor, de su sentido trascendente y útil para la sociedad. La filosofía de la ciencia es

una respuesta a las necesidades humanas que tiene la sociedad; genera bienestar y sentido de construcción humana. Los avances de la ciencia deben aportar a la transformación de la sociedad y apoyar en la dignificación del ser humano. Se requiere una ciencia con conciencia, que tenga valor, que sea una experiencia contemplativa, de gozo, descubrimiento, pasión, etc., y no una cosa rara que no se logra explicar o comprender por la sociedad.

Las preguntas de ¿por qué sabemos algo? ¿Por qué hacemos filosofía de la ciencia? Son interrogantes para la búsqueda de nuevas verdades que abran caminos para avanzar en el conocimiento, para solucionar los problemas, para entender los misterios del mundo y del universo. En una sociedad multidimensional, sobran verdades y cada una defiende una postura paradigmática. Reconocer cuáles aportan al mejoramiento de las condiciones humanas es una razón social de la filosofía de la ciencia. De cierta forma, hacer ciencia es tratar de mejorar el estado humano, no en términos de dinero, sino de conocimiento, de saber, de verdad esencial. La capacidad de entender es el arma más importante con que el hombre cuenta, porque es cerebral- racional, emocional y se necesita el conocimiento, como la comida y el oxígeno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, A. (2017). El avance de la ciencia está basado en la contemplación. Recuperado de <http://www.eafit.edu.co/investigacion/revistacientifica/edicion-161/Paginas/avance-de-la-ciencia-basado-en-contemplacion.aspx>
- Abdala, A. (2013). De la sociedad del conocimiento a la sociedad del riesgo. *Sophia*, 9, 196-212.
- Aristóteles. (s.f.). La filosofía de Aristóteles. Recuperado de https://www.webdianoia.com/aristoteles/aristoteles_meta.htm
- Asensi-Artiga, V. y Parra-Pujante, A. (2002). El método científico y la nueva filosofía de la ciencia. *Anales de Documentación*, 5, 9-19.

- Azcárraga, J. (2003). Ciencia y Filosofía. *Anuario*, 40-46.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1981). *El nuevo espíritu científico*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Briones, G. (2002). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Barragán, H. (1993). *Epistemología*. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Bunge, M. (s.f.). La ciencia. Su método y su filosofía. Recuperado de https://users.dcc.uchile.cl/~cguatierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf
- Cárdenas, M. (2001). Algunas consideraciones sobre epistemología. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, 7(1-4), 81-82.
- Carnap, R. (1993). La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Carnap-Rudolf-La-Superacion-de-La-Metafisica.pdf>
- Castillo, M. (2006). *Manual para la formación de investigadores*. Bogotá, Colombia: Aula Abierta Magisterio.
- Cerda, H. (1993). *Los Elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho Ltda.
- Einstein, A. (s.f.). Héroes del progreso. Recuperado de <http://www.libertadyprogreso.org/2013/09/19/albert-einstein-la-imaginacion-es-mas-importante-que-el-conocimiento/>
- Espitia, D. (2016). *Disciplina: Epistemología Primer Momento* (Trabajo de Grado). Montería, Universidad Santo Tomás. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/0042567490de27f258672>
- Esquivel, J., Carbonelli, M. e Irrazabal, G. (2011). *Introducción al conocimiento científico y a la metodología de la investigación*. Argentina: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

- Geymonat, L. (1998). *Historia de la Filosofía y de la Ciencia*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Häbich, G. (s.f.). Formación en Arte y Estudios Culturales. Una apuesta. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/41-la-pregunta-por-la-modernidad-en-colombia-nomadas-8/644-formacion-en-arte-y-estudios-culturales-una-apuesta>
- Han, B. (2014). *En el enjambre* (Trad. Gabás, R.). Barcelona, España: Herder Editorial S.L.
- Hawking, S. y Mlodinov, L. (2010). *El gran diseño*. Barcelona; España: Editorial Crítica.
- Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo. Papel de las neuronas en el pensamiento y comportamiento humanos*. Barcelona, España: Editorial Belacqua.
- Maldonado, C. (2001). *Contrapuntos de investigación*. Bogotá, Colombia: Ediciones El Bosque.
- Mardones, J. y Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona, España: Editorial Fontamara S.A.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. Vallejo-Gómez, M.). Barcelona, España: Editorial Santillana.
- Maturana, H. y Nisis, S. (1997). *Formación Humana y Capacitación* (2ª ed.). Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Mondin, B. (2017). *Epistemología e cosmología. Manuale de filosofía sistemática. Volume 2* (2ª ed.). Bologna, Italia: ESD Edizioni Studio Domenicano.
- Ospina, C. (2004). Disciplina, saber y existencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 51-81.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1990). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia* (Trad. Martín-Sanz, M.). Madrid, España: Alianza Editorial.

- Quintero, N. (2007). Aproximación a la epistemología de la bibliotecología como estudio regional del conocimiento. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 30(2), 71-87.
- Romero, M. (s.f.). Lo social desde el constructivismo y las teorías de la complejidad. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4796559.pdf>
- Savater, F. (1999). *Escuela y Valores. La Educación Moral* (3ª ed.). Madrid, España: Editorial CCS.
- Senior, J. (2001). El surgimiento de las teorías no euclidianas y su influencia en la filosofía de la ciencia del siglo XX. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 2(5), 45-63.
- Schnitman, D. (1994). *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.
- Trejo, H. (2005). Delimitación de la Epistemología. *Revista Criterios*, 16-18, 141-152.
- (2008). Epistemología. Recuperado de <http://trejochamorro.blogspot.com/2008/02/epistemologia.html>
- Velasco, M. (2009). La recreación como estrategia de bienestar en el ser humano. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd135/la-recreacion-como-estrategia-de-bienestar.htm>
- Zuleta, E. (1985). La educación, un campo de combate. Recuperado de <https://rednelhuila.files.wordpress.com/2014/09/la-educacion-un-campo-de-combate-1.pdf>

6.

UNA MIRADA CRÍTICO-PEDAGÓGICA EN LA AMÉRICA LATINA NEOLIBERAL

Carlos Alberto Navarro Fuentes¹⁵

Resumen

El artículo trata sobre una reflexión acerca del contexto que vive el continente latinoamericano en torno al nuevo orden económico, caracterizado por la globalización, el capitalismo transnacional, el neoliberalismo, y su relación con la educación, desde el funcionamiento de las instituciones públicas o privadas, y dado que quienes conforman las élites de las naciones latinoamericanas, los intereses de clase de estos, que conduce a que una pedagogía crítica deba ser considerada para teorizarse y practicarse con la finalidad de formar a los agentes presentes y futuros de la producción de una sociedad más equitativa, democrática e incluyente que respete las diferencias culturales, no sin la reducción necesaria de las diferencias socioeconómicas que toda nación requiere para vivir en paz y de manera justa, precisamente, en tanto democracia en este siglo XXI.

Palabras clave: Neoliberalismo, pedagogía crítica, *formatio*, educación, diversidad.

Abstract

The article is about a reflection on the context of the Latin American continent around the new economic order, characterized by globalization, transnational capitalism, neoliberalism, and its relationship with education, from the operation of public or private institutions, and given that those who make up the elites of the Latin

¹⁵ betoballack@yahoo.com.mx Profesor de asignatura en el Tec de Monterrey. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores (SNI/CONACYT) 2017-2019. Posdoctorado en Estudios Sociales de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (2014-2015). Doctorado en Teoría Crítica, con especialidad en Filosofía. Instituto 17, Estudios sobre Teoría Crítica (2013). Doctorado en Estudios Humanísticos con especialidad en Ética. Tec de Monterrey (2010). Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo. Tec de Monterrey, Escuela de Graduados en Educación (EGE), (2013). Entre sus diversas publicaciones, se encuentra el libro “Descolonización del Imaginario Pedagógico. Intersubjetividad, exclusión y representaciones sociales”, publicado por REDIPE (2015). Vive en la Ciudad de México, México.

American nations, the class interests of these that entails that a critical pedagogy must be considered to be theorized and practiced in order to train the present and future agents of the production of a more society Equitable, democratic and inclusive that respects cultural differences not without the necessary reduction of the necessary socio-economic differences that every nation requires to live in peace and in a fair way, precisely, as a democracy in this 21st century.

Key words: Neoliberalism, critical pedagogy, *formatio*, education, diversity.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como finalidad servir de reflexión sobre diversos aspectos que conjuntados inciden en la esfera pedagógico-educativa. No busca adentrarse en un contexto geográfico particular y mucho menos hablar de lo que sucede en la escuela X de la localidad en la cual vivo o trabajo, sino contribuir a que sea posible pensar lo que –de la mano de algunos pensadores antiguos, modernos y actuales- ha significado “educarse” de acuerdo al contexto histórico-social en el cual respectivamente les y nos ha tocado vivir, y el deber ser que idealmente esperaríamos se alcanzase en aras de construir desde el aula las bases de una sociedad democrática, incluyente, equitativa y justa con la comunidad y el medio ambiente, a pesar de las diferencias y la diversidad cultural imperante, lo cual vienen en el espaciotemporal actual, producto de la lógica económica neoliberal del capitalismo global. Por lo anterior, aunque soy mexicano y vivo en México, las reflexiones compartidas en este documento espero pudieran resultar útiles para posteriores trabajos en el ámbito local, comunitario y nacional tomando en cuenta que el territorio latinoamericano es rico en interculturalidad, en diversidad de mentalidades y diferencias culturales, aunque mantiene un alto déficit en democracia, equidad de género, inclusión y respeto a la diferencia en términos culturales y otros ámbitos, así como en términos de justicia y paz social, en gran parte producto de los intereses económicos que las elites nacionales mantienen en contubernio con los poderes transnacionales de la lógica neoliberal capitalista.

ESCENARIOS

La institucionalidad pedagógico-educativa “tradicional” que no sirve a los intereses mercantilistas conservadores del status quo de las elites herederas de la colonia (esclavistas y latifundistas), o que no se ajustan a las exigencias monopólicas transnacionales del comercio y la competitividad global (nuevos ricos y empresarios Forbes cercanos al Estado), ha sido víctima histórica de los ataques transgeneracionales de dichos actores sociales desde el estado en su forma ampliada o en el ejercicio de su hegemonía, siendo la mayor parte de quienes allí se “forman”, en particular si esto acaece en el espacio rural, marginalizados del desarrollo y de una vida más digna y equitativa en el interior de la sociedad en su conjunto, en nombre de ciertas verdades y/o ideas de verdad acordes con metáforas como Occidente, modernidad, progreso, razón y otras de corte “universalista” y objetivadas epistémica y epistemológicamente de manera hegemónica. Funcionamientos basados en la algorítmica lista de la racionalidad única y sus modelos, en los que la realidad tiene la obligación de adecuarse a los primeros.

No apostamos por el relativismo, y menos por el “posmodernismo” a ultranza, pero si invitamos a resistirse contra del pensamiento único y paradigmático, doctrinario y dogmático, al cual por cierto suelen asemejarse o encontrarse de lleno la mayor parte de las propuestas ilustracionistas del liberalismo y sus formas contemporáneas de éste, teniendo como mejor ejemplo de ello, las relativas al campo de la *formatio* de los seres humanos y sus finalidades, no obstante, aunque sea de manera crítica, quien esto escribe pone sobre la mesa, la invitación –no por cronología y menos por acumulación- a intentar recuperar aquello que en un momento de considerarse valioso, pudiera asumirse como valioso a retomarse, reconstruirse y experimentarse dentro y fuera del aula con los que habitan en las esferas de la educación en los niveles básico y medio particularmente.

Puede de aquí desprenderse no sin razón que este ejercicio que aterriza en lo narrativo, tiene trazos de corte ético-político. Las sociedades latinoamericanas y en general el mundo entero vive una era de despolitización creciente, mediática y posverdadera, y no obstante, que por momentos parece no poder habitar fuera de los detritos y las miasmas de la sociedad espectacular, mediática y de consumo, es decir, de aparente autocomplacencia con total ausencia de compasión; y

simultáneamente, carecer por completo de proyecto, de contenido, de sentido, de objetivo. Educarse, o mejor dicho, querer educarse, entre muchas otras cosas está relacionado con querer/tener la voluntad –y no solo quedarse en el deseo- de morar/habitar insertados en la vida, pero no solo en tanto arrojados à la Heidegger esperando la muerte más autentica que solo puede ser la nuestra intercambiable e incompañable con alguien más, sino llevando una existencia –tal vez ahora sí à la Heidegger- más auténtica y genuina en la facticidad, es decir, no a través de simulacros -como la representación política- o metáforas –como la educación universal-; no más dejándole al poder la fabricación de la realidad y los discursos sobre la producción de la verdad, la realidad y el deber ser, cuyos contenidos además de falsos, falaces y violentos, nos vacían y nos automatizan, inhabilitándonos y desarmándonos para asumir nuestra propia vida, historia y destino. “Las condiciones políticas y económicas de existencia no son un velo o un obstáculo para el sujeto de conocimiento sino aquello a través de lo cual se forman los sujetos de conocimiento” (Foucault, 1986, p. 32).

Sirva el párrafo anterior también, para subrayar que la globalización, el liberalismo y su evolución o dinámica histórica forman el escenario y la realidad macro y micro sobre la cual los organismos que integramos la sociedad tenemos para actuar, y así construir y darle forma al espacio y a nuestras vidas, por un lado; y donde las posibilidades de que ello pueda o no ocurrir, y seguir imaginando, acontecen o no. Lo anterior, porque es el desarrollo humano incipiente (familia, escuela) primero, e inmediatamente “después” el social- mediato (familia extendida, comunidad, vecinos, medios masivos de comunicación, propaganda, entre otros), los que sirven como punto de inflexión reflexiva, desde dónde, por dónde y hacia dónde queremos transitar, siendo éste como se verá, punto de partida, proyecto en proceso y resultado de las acciones a emprender, siendo su teorización y práctica actual e histórica, tanto realidad reprimida como posibilidad de advenir, tanto ausencia como necesidad apremiante de presencia.

No resulta posible hablar de resistencia en el ámbito educativo sin mencionar la presencia y lo que ello significa, del gran poder que tienen sobre el territorio, la vida y la cultura, el neoliberalismo y la globalización capitalista, al menos desde una

perspectiva ético-política de reconstrucción y recuperación con miras a que esto contribuya a desarrollar una sociedad más justa, equitativa y democrática, no a pesar de sus diferencias culturales y cosmovisionales, sino a propósito de estas, es decir, valiéndonos de éstas como punta de lanza para formar las mentes de los actores líderes de esta “sociedad proyectada” como deber ser de una sociedad compuesta por comunidades diferenciadas, libres y autónomas, que no obstante y precisamente en virtud de dichas diferencias viven, conviven y aprenden las unas de las otras -con tensiones, polémicas y conflictos-, con justicia y con paz. Por ello, resulta pertinente y justificado, observar cómo y de qué manera “formarse”, la *formatio*, se relaciona con estas categorías conceptuales.

Consideramos justo y apropiado aclarar estimada(o) lector, que realizaremos movimientos más que solo elípticos y prolépticos por momentos para ilustrar lo que algunos pensadores, filósofa(o)s consagrados en su mayoría, piensan sobre aquello en lo cual gira el simposio que tu y quien esto escribe aquí mantenemos, por lo que la propuesta discursiva no será necesariamente cronológica ni la aparición de aquellos actores protagónicos de este texto gozará de anunciación privilegiada, pues si bien las formas de dominación también tienden a cambiar, lo que nos interesa principalmente al recurrir a la historia es menos la lógica, sí la de propiciar que la reflexión histórica en cuestión en ese momento, nos permita hacer aparecer genealógicamente dicha “alusión” como un “acontecimiento discursivo” que nos permita reconstruir los tejidos y “saberes” que ligan u originan ciertos sucesos específicos que nos faciliten explicarnos otros ciertos sucesos históricos de nuestro interés, más allá de la continuidad canónica del discurso. “Ubicar el pensamiento fuera del modelo uniforme de la temporalización, y mostrar las diversas posibilidades de relaciones, dependencias y correlaciones que pueden existir entre las prácticas discursivas, con el fin de que se puedan dar diferentes entrecruzamientos simultáneos en diferentes campos de saber” (Foucault, 1972, p. 273). Tal vez para iniciar el desarrollo de las reflexiones que aquí se quieren compartir, y concluir con la introducción, valdría la pena pensar críticamente lo que en la siguiente cita Agnes Heller (1993) afirma,

¿Hay que echar la culpa de ello al mundo o a nuestras esperanzas? Si culpamos al mundo nos culpamos a nosotros mismos, puesto que somos

historia. Si culpamos a nuestras esperanzas, culpamos a lo mejor que hay en nosotros, que somos historia. Buscar culpables es una irresponsabilidad. Lo que habría que hacer es asumir responsabilidades. Lo que hay que hacer es asumir responsabilidades...Implica la determinación de comprender acciones racionales respecto al valor...Aprender de la historia, del pasado de nuestro presente y también del pasado, significa aprender a seleccionar los fines y decidir cuáles de estos pueden compartirse. El radicalismo antropológico es inherente a la filosofía; el radicalismo político sólo se puede lograr si estamos dispuestos siempre a aprender de la historia, y también de nuestra historia personal...quien pueda dar cuenta de las lecciones aprendidas de la historia; quien haya hecho lo posible por observar la norma del deber ser y el debe hacer (1993, p. 276).

EPIMELEIA HEAUTOU Y CIUDADANÍA

Para Aristóteles, la economía forma parte de las actividades históricas de la comunidad de la *Polis*, la cual está entremezclada con los valores y las virtudes morales e intelectuales, que de acuerdo a la recta razón (racionalmente) y el *telos* humano (naturalmente) del *homo economicus* ha de contribuir al bien común. De esta manera la economía, funciona como parte de las decisiones racionales y teleológicas que se originan en la esfera ético-política. La economía (*oikos*), como “arte de administrar la casa” y mejor utilización de los bienes, se distingue de la crematística, en la cual vivir bien no es un objetivo central, sino más bien, el de la acumulación ilimitada de riquezas.

Todas las comunidades parecen partes de la comunidad política, pues los hombres se asocian con vistas a algo que les conviene y para procurarse algo de lo que se requiere para la vida, y la comunidad política parece haberse constituido en un principio, y perdurar, por causa de la convivencia; tal s también el blanco de los legisladores, que dicen que es justo lo que conviene a la comunidad...Todas las comunidades parecen subordinadas a la comunidad política, porque ésta no se propone como fin la conveniencia presente, sino lo que conviene para toda la vida...Todas las comunidades parecen ser pues, partes de la comunidad política, y las distintas clases de amistad se corresponderán con las distintas clases de comunidad (*Ética Nicomaquea*, V, 7-9).

Para el Estagirita, el bien y el mal, lo justo y lo injusto, el *oikos* y la *Politeia*, están todos basados en el sentido de la *koinonía* (comunidad) y el *logos* (recta razón), pues la vida fuera de la *Polis* no es una vida auténticamente humana. De esta manera, se desprende la necesidad de educar (*Paideia*) en torno a estos valores y consideraciones. El bien del individuo no es el mejor y tal vez ni siquiera posible, sin

el bien de la comunidad (*Politeia-Polis*), por tanto, en la medida en que los ciudadanos sean más virtuosos (mejor educados en la práctica holista de no pretender bastarse a sí mismos) y *phronéticos* (conocimiento práctico), mejores serán las condiciones de vida en las cuales esta en común se desarrollará para la generalidad de los individuos que la componen en términos de libertad y justicia.

Luego de este breviarío cultural sobre el sabio griego –y al cual volveremos más adelante-, para proseguir, daremos el primer salto mortal en el tiempo, para mencionar que alrededor de dos milenios después, el quiebre o cambio epistemológico que surgía con el liberalismo y los escritos de Adam Smith, David Ricardo y Karl Marx, y más tarde con la Economía del Bienestar a propósito de Keynes, y luego de la economía normativa (ética-economía) a la economía positiva (teoría del equilibrio económico general, con ausencia de lo moral) de la actualidad, en ocasiones llamada neoclásica para diferenciarla de la clásica, se caracteriza por su insoslayable acercamiento en nombre de la racionalidad matemática; a la física, por su teorización mecanicista; y a la biología, por su visión evolutiva de los procesos económicos (*neuroeconomics* y *neuromarketing*) y la realidad social, incluyendo entre otros resultados que la libertad, la justicia, el desarrollo, el bienestar, etc., anteriormente categorías de objeto de estudio típicas del ámbito moral, político y del derecho, pasaran a ocupar el centro de atención en las neurociencias. Bajo esta perspectiva, el sistema económico convierte a los sistemas político, social y educativo en subsistemas al servicio de éste, y al *homo economicus* en un instrumento de la razón económica, con los efectos previsibles en su libertad, su moralidad, su subjetividad y por tanto, la responsabilidad y el compromiso para con el bien de los demás. Así, economía y consumo por un lado; y neoliberalismo y cognición (*process decision making*), por otro lado, pasaran a jugar un papel casi perfectamente simbiótico e inseparable.

El neoliberalismo se ha convertido en la doctrina hegemónica no por un proceso de decantación en el que haya demostrado su mayor coherencia lógica o su mayor capacidad para resolver las dificultades económicas, sino por razones que tiene que ver con la naturaleza de la clase del sistema capitalista. En primer lugar, por ser la mejor cobertura ideológica que tiene la burguesía de cada país para implantar la política que le conviene para superar la onda larga recesiva en que está instalado el capitalismo desde principios de la década de setenta. Es necesario

restaurar la tasa de rentabilidad del capital y todas las recomendaciones neoliberales se orienten a ello. En segundo lugar, porque permite unas relaciones internacionales que benefician a los países poderosos económicamente en detrimento de los más débiles...El predominio adquirido por lo neoliberalismo se debe a que responde a los intereses del capital de un modo instintivo e inmediato en unas circunstancias de crisis. Pero esos intereses no coinciden con los de la mayoría de la población...Con el neoliberalismo parece que se ha desviado el curso de la historia. En lugar de haberse adentrado en una etapa de extensión y mejora del bienestar general, como permite el desarrollo de las fuerzas productivas, se ha iniciado una marcha atrás, fortaleciéndose los aspectos más regresivos de un sistema cuya continuidad está teniendo desoladoras consecuencias para una parte considerable de la población mundial y el equilibrio ecológico de la naturaleza (Montes, 1999, pp. 14-15).

El capitalismo neoliberal impulsado desde los Estados, conlleva un proceso de desterritorialización que opera no solo en el espacio físico sino también en el orden simbólico. Esta desterritorialización que surte efecto mediante las exacciones que produce la globalización, incide en todas las esferas de la vida, es decir, desde donde se piensa, se siente, se imagina, se recuerda y se olvida, lo cual aplica por supuesto también, en donde se aprende, se enseña, se transmite y se forma el ser humano.

Desterritorializar significa disolver o desplazar el tiempo y el espacio. Lo que puede implicar la pérdida de algunas determinaciones esenciales. En el afán por abstraer, codificar o taquigrafiar se provoca la disolución de lo real. Los métodos sofisticados de cambio de los hechos, propiciados por ciertos manejos de la razón instrumental son uno de los caminos más frecuentes de 'quienes resuelven problemas' (Ianni, 2002, p. 65).

La desterritorialización como término, a pesar de su novedad, no es nuevo, en cada época la nostalgia, la melancolía y otros tipos de sentimientos relacionados con la pérdida afloran en el presente. Rousseau, no dejaba de referirse a la mucha admiración que sentía por lo que llamaba la "simplicidad natural", pero no se quedaba allí, nunca dejó de plasmar en su obra sus pensamientos y posiciones intelectuales críticas en particular contra el estado actual de la cultura en la que éste vivía, y que en particular juzgaba como culpables a los dirigentes y la aristocracia de su tiempo. Nos dice,

Concibo en la especie humana dos clases de desigualdad: una, que yo llamo natural o física, porque se halla establecida por la naturaleza, y que

consiste en la diferencia de las edades, de la salud, de las fuerzas del cuerpo y de las cualidades del espíritu, o del alma; otra, que se puede llamar desigualdad moral, o política, porque depende de una especie de convención, y se halla establecida, o al menos autorizada, por el consentimiento de los hombres. Consiste ésta en los diferentes privilegios de que algunos gozan en perjuicios de otros, como el de ser más ricos, más respetados, más poderosos que ellos, o incluso el de hacerse obedecer...Menos se puede aún buscar si habría alguna vinculación esencial entre esas dos desigualdades; porque eso sería preguntar en otros términos si quienes mandan valen necesariamente más que quienes obedecen, y si la fuerza del cuerpo o del espíritu, la sabiduría o la virtud, se hallan siempre en los mismos individuos proporcionadas al poder o a la riqueza: cuestión buena quizá para ser debatida entre esclavos escuchados por sus amos, pero que no conviene a hombres razonables y libres que buscan la verdad (Rousseau, 2005, pp. 235-236).

Por otra parte, la ética kantiana incursiona en el tema de la *formatio* con un pequeño ensayo titulado precisamente “Pedagogía”, donde va a diferenciar entre personas y cosas, fines y medios, por momentos de manera muy rígida. La importancia de este gran pensador, por supuesto no se distingue precisamente por esta obra, sin embargo, su presencia en el pensamiento contemporáneo sigue siendo tan vigente, que comentar brevemente sobre algunas de sus líneas de esta pequeña pero representativa obra, nos ofrece luces sobre por qué y para qué consideraba importante el filósofo prusiano la formación del ser humano. En la *Crítica de la Razón Práctica*, nos dice,

En el conjunto de la creación se puede utilizar todo lo que uno quiera, y sobre lo que se quiera, como simple medio; únicamente el hombre...es fin en sí mismo. Pues él es el sujeto de la ley moral...gracias a la autonomía de su libertad. Precisamente a causa de esta se halla limitada toda voluntad...a la condición de la adecuación con la autonomía del ser racional; es decir, a la de no someterlo a ningún propósito que no se adecue con una ley que pueda proceder de la voluntad del propio sujeto afectado, es decir, a no utilizarlo nunca simplemente como medio, sino a sí mismo como fin (Kant, 1975, A155).

De lo anterior, constatamos que la intención del imperativo categórico es la de reconocer en el ser humano en tanto individuo racional, todo reclamo de validez universal sin condiciones. Así, todo otro tipo de normatividad teleológica queda suspendida, y todo “valor” (dignidad humana) queda fundamentado según una ley que proceda de la voluntad del propio sujeto afectado, es decir, no utilizándolo nunca como medio, sino a sí mismo como fin. De aquí se desprende, que el valor

está a merced del imperativo, pues su valía de fijarse a su dignidad como iguales, podría suponer una escala valorativa que ya no permita respetarla como es debido, pues podría entrar en una lógica de desvalorización total. Para Kant, el hombre por la educación ha de ser:

a) disciplinado. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así pues, la disciplina es nuevamente la sumisión de la barbarie. b) cultivado. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias. c) Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una enseñanza que se llama la civilidad. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. d) Hay que atender a la moralización. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos (Kant, 1975, pp. 38-39).

Recordemos que Kant con su lema *sapere aude*, nos está invitando a pensar por nosotros mismos y que según sus palabras, nos encontramos en la minoría de edad. De allí, que aunque de acuerdo al contexto en el que le toca vivir, considere que han ocurrido importantes avances en la disciplina, la cultura y la civilidad, aduzca que en lo que se refiere a la moralidad creadora paradójica de igual cantidad de felicidad que de infelicidad entre las gentes, haya aún mucho trabajo por hacer, y halla que comenzar por hacer al niño pensar, pues en los principios se basa toda acción. No obstante, hablando de libertad, para Kant, esta en un Estado del cual todos los hombres son súbditos es perfectamente compatible con la mayor de las desigualdades sociales incluso, de acuerdo a las diferenciaciones que ya establecía críticamente Rousseau.

Asimismo, Kant establece que –por imperativo categórico universal y de acuerdo al *Contractus Originarius* -todos los hombres son iguales ante la ley, y la voluntad general no puede más que jurídicamente pronunciarse a favor de estas prerrogativas, el ejecutor no deja de ser el jefe soberano del Estado, único coaccionador táctico (y estratégico) de lo que de la ley emana y ha de respetarse.

Sobre estas líneas, ha de fundamentarse a su vez, el ideal normativo de la educación y el sujeto o ciudadano cosmopolita, el cual ni teleológicamente ni deontológicamente en estos términos (universalista incluso si se quiere) puede implementarse bajo ningún código real a priori, pues hoy día –y la misma problemática encontraríamos con Hegel- es necesaria una reformulación de principios entre ética, política, economía, historia y pedagogía, de manera realmente crítica y reflexiva, más allá del pensamiento paradigmático y la evasión posmoderna pulverizadora de toda posibilidad de objetividad situada mínima, en tanto diversidad, pluralismo y contextualidad.

La situación descrita en el párrafo anterior, nos parece muy importante de tomar en cuenta, puesto que en el contexto actual, la complejidad global con predominio tecnoeconomicista, viene a complicar aún más la relación entre el sujeto y sus relaciones con el mundo. Las concepciones del tiempo y del espacio han sufrido mutaciones, producto sobre todo, del avance en las tecnologías de la información (TIC's) y las redes sociales (Facebook, Twitter), que entre otras muchas cosas, complican y modifican la interpretación de la experiencia propia en relación con los demás, con la naturaleza, consigo mismo, dándose de manifiesto en el gran salto por momentos aparentemente inconexo entre una generación y otra, es decir, entre la generación que antecede a la mía y la mía, o sea, la de mis padres y la mía; la de mis maestros y yo como estudiante; la mía, yo como docente y mis alumnos como la generación que me sigue. La muestra de ello, es la obsolescencia –con razón y sin razón- que entre generaciones percibimos con suficiencia hacia arriba y hacia abajo, hacia delante y hacia atrás, en términos de una educación para la libertad y la justicia en este mundo actual que nos toca vivir y las transformaciones-acciones que se requieren conjuntamente asumir. Diferencia que en específico se denota en el uso y las aplicaciones tecnológicas por donde transita la vida cotidiana.

La tecnología es fuerza motriz y necesaria para el desarrollo, por tanto no está exenta de un marco institucional ni fuera de uno sociopolítico e histórico. Por lo anterior, esta viene a afectar los modos en los que la sociedad y las comunidades se agrupan, se dan movimientos en lo más profundo de las estructuras sociales. De hecho, sin el Estado e instituciones públicas, hacer que la tecnología sirva para la

educación tendiente al desarrollo humano y social, parece una quimera. Difícilmente podría tenerse exitoso -salvo en lo económico- si ésta quedase en manos de las fuerzas del mercado. No obstante, el desempeño de los mercados no puede achacarse per se al impacto que la tecnología tiene en la economía, pues aspectos socioinstitucionales como la participación del Estado y la educación basada en la innovación tecnológica deben servir como potencias efectivas líderes y contrarrestantes, promotoras de los beneficios como de los daños que esta pueda causar respectivamente. Mientras mayor sea el impacto negativo que esta causa o su inexistencia cuando esta debiese existir, el rezago socioeconómico y la pobreza continuarán empeorando, traduciéndose en desempleo, explotación, ingobernabilidad y movilidad social involuntaria.

De la educación masificada y pública, se está pasando a la educación excluyente, especializada y privada, propia de la onda neoliberal del capitalismo global, siendo esta última como en su momento lo fue aquella, la que conviene actualmente a los fines de las elites dominantes. Establecer, qué o cuál ha de ser la pedagogía, y para quién y por qué, no es cosa sencilla. Hoy, el enfoque posmoderno que ya mencionamos, aunque no en todos los casos, buscando hacer una crítica, no precisamente frontal, al universalismo y unitarismo (univocismo) del pensamiento moderno, relativizó, no pocas veces de manera excesiva la posibilidad de construir todo tipo de ideal y de proyecto pedagógico. Esto provocó sensaciones de vacío, de des-identificación, de gran incertidumbre, de desesperanza y de desmovilización, de conformismo y atonía, de ahistorización y de acriticidad, no de pluralismo sino de nihilismo pasivo en el que se vale todo, pero sobre todo y por tanto, no hacer nada.

La estructura rizomática de Deleuze y Guattari que bien hace en criticar toda supuesta presunción de posibilidad de saber absoluto o único y universal, incluso posible, desmembrando a máxima potencia, ramifica hasta producir la inaprehensibilidad hiperespecializada y “absolutamente” relativizadora de todo saber, hasta donde el diálogo y el ejercicio pedagógico encuentran sólo cacofonías y disonancias, monólogos anárquicos inaudibles, impronunciables e impersonales, anónimos y sin destino, dificultando así su darse mismo. Por último, aunque no al

último sino todo lo contrario, la sociedad de la información, tal vez la globalmente más rizomática y excluyente de todas las sociedades tecnológicas que distribuyen, y a veces, producen y permiten “consumir” conocimiento, aun es una de muy poco alcance en la actualidad para los millones de seres humanos que requieren educarse para poder llevar una vida más libre y más justa en este entorno global capitalista.

En este contexto, el mayor problema a mi parecer, que encarna la globalización neoliberal en términos de una pedagogía crítica que permita a los latinoamericanos desarrollarse como seres humanos más libres, y creando una sociedad más justa (no más igualitaria en términos liberales ni en un sentido de identidad necesariamente, sino de oportunidades), se debe a que siendo este fenómeno uno que se rige básicamente por un paradigma tecnoeconómico y una ideología economicista, conlleva en su seno una intencionalidad de carácter “naturalmente” universalista y hegemónica de parte de los países que tienen mayor injerencia en el control y el dominio del orbe, de allí la extrañeza, la enajenación, la dominación y el sometimiento que sufren la mayor parte de la población para poder autorrealizarse libremente. De acuerdo a Gimeno Sacristán (2001), el interés en particular por la pedagogía y cómo se ve afectada por la globalización radica en las siguientes razones:

a) La globalización económica ha traído consigo el predominio de las políticas y de la ideología de corte neoliberal que han hecho retroceder al Estado de Bienestar, restringiendo las inversiones en educación, en detrimento de los sistemas públicos que han experimentado un notable deterioro, cuando no su simple desmantelamiento.

b) Las políticas educativas de los diferentes países se asemejan entre sí, al responder a demandas de la economía, la tecnología y la ciencia globalizadas, mostrando unas mismas prioridades.

c) En tanto que la educación tiene que ver con la preparación remota o cercana para el mundo del trabajo, la globalización económica tiene efectos sobre la distribución de la actividad productiva entre países y regiones del planeta, al margen de fronteras nacionales, y sobre los sistemas escolares.

d) El nuevo mundo, más globalizado para unos que para otros, en el que se reparten muy desigualmente las ventajas e inconvenientes de la globalización y se agudizan las desigualdades, reclama la necesidad de replantear los criterios de igualdad de oportunidades educativas desde marcos más amplios, y políticas educativas también globalizadas para la realización de la justicia.

e) La globalización cultural es la más evidente de todas las que puedan pensarse (económica, política,...). Esa realidad o ese proceso deben comprenderse para plantear una pedagogía crítica que asuma la nueva situación. La emancipación individual y social, las libertades y autonomía de los sujetos tienen que plantearse considerando las limitaciones globales que las entorpecen. Los currícula en sus diferentes áreas de conocimiento, los movimientos antidiscriminatorios del tipo que fueren, las asociaciones de profesores, de padres o de estudiantes tienen que plantear en sus programas este nuevo marco que reclama, como se dijo, medidas contraglobalizatorias, no solo para resistir.

f) El fin históricamente más visible de la educación (el de la transmisión-recreación del conocimiento y de la cultura en general) queda afectado decisivamente, en sus contenidos y en cuanto a la legitimidad con la que poder defenderlos.

g) Igualmente, deben ser pensados las funciones de desarrollo de la subjetividad y, en particular, las identidades personales, en un contexto en el que cambian de prisa y se hacen más complejas las referencias en las que las personas se desenvuelven (pp. 97-100).

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y POLÍTICA EDUCATIVA

Tanto para Aristóteles como para Gramsci, la política y la pedagogía son ciencias afines. Para éstos, el hombre en su papel de productor y político a la vez, tenía que contenerse bajo una perspectiva social concreta. Asimismo, para Gramsci y para Freire, la batalla pedagógica es la batalla política por excelencia. Pues es en la relación política-pedagógica desde donde pueden propugnarse los valores culturales que conlleven al hombre a su liberación de la hegemonía y la dominación. Pero tal vez sea el gran mérito de Gramsci, el de haber individualizado los

problemas más acuciantes en materia pedagógica con relación a la estructura, el sistema, la organización, la didáctica y el sujeto en tanto individuo-comunidad.

De hecho, Gramsci iba más lejos, pues su pedagogía comenzaba más allá del maestro, llegaba hasta el intelectual mismo como el crítico de la cultura y figura central del sistema Estado-nación, desde el cual habrían de orientarse las labores pedagógicas que insuflaron los ánimos revolucionarios del hombre en pro de su liberación contra la dominación y la hegemonía instalada en el poder, representada por la elite capitalista de Estado, como hoy bien podría ser la versión global transnacional.

Gramsci va a intentar unificar el motivo historicista con el tecnológico, como base formativa de la nueva escuela unitaria, encuadradas en una profunda reflexión teórico-práctica de la relación pedagógica y los valores culturales vigentes. Lo anterior, porque considera que subyace un gran conformismo y pasividad en pedagogía, carente de *poíesis* e imaginación creativa por un lado, y de hegemonía en política, por otro lado. Por ello mismo, considera imprescindible que la cultura se adecue a la función práctica de las instituciones a crearse para acabar con esta brecha inmoral e inhumana que representa la dominación.

Finalmente, creemos que Gramsci con este esfuerzo político de pedagogía crítica pretende revalorizar la identidad en términos de originalidad y personalidad que mejoren la sociedad, abatiendo el conformismo, dando así lugar a un nuevo sujeto, más libre y consciente, en el que haya organicidad entendiendo por esto, una adhesión libre y comprensiva entre gobernantes y gobernados, entre intelectuales y el pueblo-nación, entre dirigidos y dirigentes.

La pedagogía que han de ofrecer tanto Gramsci como Freire, si bien en principio, pero sólo en principio orientada a grupos sociales distintos (el primero veía al intelectual como el arma contrahegemónica-instrumental por excelencia para nutrirse de los intereses y el pensar prioritarios y mayoritarios del Pueblo y/o de las masas y el segundo partía directamente del campesino), tiene por objetivo la organización aparentemente menos libre y flexible en Gramsci y más dialógico-participativa y abierta en Freire, de “preparar” los elementos constitutivos experienciales tomados crítica y reflexivamente de la realidad, para trabajando en

ellos pedagógicamente, ofrecer los caminos necesarios a emprender para la emancipación humana. Es decir, no sólo es necesaria en la actualidad como ambos autores veían, una “reforma” en los contenidos pedagógicos, sino en las articulaciones que puedan y deben hacerse a otros niveles: universitarios, intelectuales, burócratas de mandos bajos y medios, artistas, docentes, representantes de ONG’s, estudiantes, campesinos, indígenas, líderes populares, entre otros. Esto es, evitar el monopolio del poder, del imaginar, del pensar, del decidir, del hacer, de resistirse, de escribir, de la *poíesis* y de la *praxis*, es decir, de todo ejercicio ético-pedagógico-político. Sólo así puede lucharse efectivamente contra la hegemonía en aras de que las grandes mayorías se vean favorecidas de compartir mayores partidas de poder en la construcción de un verdadero sistema democrático.

En esta polémica y crítica de la realidad es donde ha de descansar el pensamiento pedagógico gramsciano de la filosofía de la praxis. Me parece que esto podría quedar más claro cuando Gramsci hablaba de la dialéctica del siguiente modo,

Paso del saber al comprender, al sentir, y viceversa, del sentir al comprender, al saber...siendo el error del intelectual, creer que se puede saber sin comprender y especialmente sin sentir y ser apasionado (no sólo del saber en sí mismo, sino por el objeto del saber), eso es, que el intelectual pueda ser tal (y no por un puro pedante), siendo a la vez distinto y distanciado del pueblo-nación, es decir, sin sentir las pasiones elementales del pueblo...comprendiéndoles y luego explicándoles y justificándoles en la situación histórica en cuestión, y relacionándoles dialécticamente con las leyes de la historia...(1948, pp. 114-115)

Siguiendo con lo que ya había anunciado Rousseau, a quien había leído Gramsci, entre gobernantes y gobernados, se pregunta si para explicar esta se parte de la premisa de la perpetua división del género humano o se cree que tal división constituye sólo un hecho histórico que responde a ciertas condiciones. Como socialista y creador del Partido Comunista Italiano, crítico pertinaz del modo de producción de la economía capitalista, se pregunta si

¿Puede haber una reforma económica precedente y un cambio en la posición social y en el mundo económico? Por eso una reforma intelectual y moral no puede sino estar ligada a un programa de reforma económica, o más bien el programa de reforma económica ser

precisamente la forma concreta con que sea presentada toda reforma intelectual y moral (Gramsci, 1949, p. 8).

A esta dificultad y a la de cómo podría conseguir cada individuo particular incorporarse en el hombre colectivo y como se verificaría la “presión educativa” sobre cada uno obteniendo el consenso y la colaboración de los mismos, haciendo que se transforme en “libertad” la necesidad y la coerción, Gramsci introduce la necesidad de hacer una revisión crítica del derecho, de manera que permita formular y considerar lo hasta entonces “indiferente jurídico” que funciona en la sociedad civil sin sanciones ni obligaciones que no sean a favor del grupo hegemónico, pues es desde aquí desde donde pueden conquistarse las conciencias y su valor histórico como comprensión de sí mismo, la propia función de la vida, así como los propios derechos y deberes.

Para Gramsci, la labor revolucionaria que encarna la pedagogía crítica como acción transformativa de la realidad para la liberación del sujeto, se debe a que lo considera más uno con propiedades espirituales e históricas, que con naturaleza. Esto lo explican las condiciones de explotación que hasta nuestros días prevalecen las relaciones humanas, por ello mira en la revolución (la facticidad dialéctica de la pedagogía crítica) el paso siguiente inmediato a todo este intenso laborío crítico de penetración cultural, que permita la adquisición de ideas a través de agregados de hombres antes refractarios y sólo ocupados en resolver necesidades inmediatistas en su cotidianidad, sin lazos de solidaridad con los demás que se encuentran en las mismas condiciones, lo cual es (ya en Kant) necesario para la formación del carácter.

Colocar la ciencia en la base de la vida, hacer de la ciencia la concepción del mundo por excelencia, la que limpia los ojos de toda ilusión ideológica y coloca al hombre frente a la realidad tal como ésta es, significa volver a caer en el concepto de que la filosofía de la praxis tiene necesidad de apoyos filosóficos fuera de sí misma. Pero en realidad, la ciencia es también una superestructura, una ideología...la superstición científica lleva en sí ilusiones tan ridículas y concepciones tan infantiles, que la misma superstición religiosa resulta ennoblecida...haciendo creer que el progreso científico es un nuevo Mesías que realizará en esta tierra el país de la Felicidad (Gramsci, 1999, pp. 50-51).

Indudablemente, en términos humanísticos, la propuesta de Freire no es una que se encaje en la dicotomía capitalismo-socialismo como la de Gramsci, pero si una

en la que el primero y la pugna entre ambos llevando el primero la delantera, han prácticamente de igual modo negado la “voz” de los oprimidos y excluidos, producto de que ambos han obedecido a las mismas lógicas de modernización, progreso, industrialización, descodificación, objetivización del mundo y la visión hegemónica de éste.

En Freire, a diferencia de Gramsci, y más cercano al contexto de los latinoamericanos, la proximidad entre decir y hacer, entre conquistar y conquistarse es más cercana, tal vez incluso por ello más práxica y política, en tanto más antropológica y dialógica, en tanto a su vez sin un “programa” definido de programa y de partido, desde la presencia testimonial misma tanto histórica como natural, en su socialización “homínida”. De esta manera, la pedagogía freiriana es una de conciencia histórico-política contra la dominación y a favor de la libertad con respecto a la identidad, la lengua y la tradición, la memoria y la historia.

Así, es el diálogo el que se va convirtiendo en la flexibilidad del programa y en los límites programáticos de lo flexible. En otras palabras, la liberación de los oprimidos y de los excluidos, implica reinventar la emancipación social, tal vez en virtud de lo que hemos discursado sobre la globalización, reencontrando el espacio mismo como pedagogía de la libertad. Este fenómeno mismo de la globalización capitalista, a la vez que hegemoniza muchas cosas, fragmenta muchas otras, causando tanto dificultades a la emancipación como también al control y a la regulación. Un ejemplo de esto tal vez podría ser el hecho de que hoy en día la ocupación colonialista como forma predilecta de dominación ha mutado a nuevas formas de violencia y de dominación como la asimilación (aculturación) y la acumulación, en términos del lenguaje, la mediatización y la sociedad de consumo neoliberal y transnacionalista. Tal vez es necesario por tanto pensar, educar, enseñar, criticar, reflexionar y actuar en términos tanto locales como globales. La parte crítica no se refiere sólo a hacerlo desde lo real, material y concreto, sino también y tal vez más desde lo simbólico, metafórico y desterritorializado pragmáticamente. Como dice Boaventura de Sousa Santos,

Mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso la trampa mayor para nosotros es reducir la realidad a lo que existe. Así, de inmediato compartimos esta racionalidad

perezosa, que realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente (2006, p. 23).

Lo anterior puede tratarse de un insuficiente poder de simbolización de las sociedades, principalmente en los países menos desarrollados. La pedagogía crítica que proponemos tendrá que ser una que tenga en cuenta la necesidad de encontrar indicios o huellas, más allá de los valores éticos y antes de ellos incluso tal vez, que le permitan a los latinoamericanos reterritorializarse y recodificarse de manera tal, que sirvan a la lucha a favor de su liberación desde esta. La conexión entre identidad y conocimiento es de vital importancia, pues esta siempre resulta de la relación entre la personalidad individual (cuasiidentidad individual) y el vínculo social o identidad colectiva o grupal que le es consubstancial.

Una de las “estrategias” que consideramos se debe intentar en este planteamiento, es la de tratar a la cultura como texto –y no solo como tal-, para analizarlo y criticarlo desde el mayor número de ángulos posibles, y de allí extraer el “material básico” de nuestra pedagogía, es decir, más desde el espacio que desde el tiempo, pero no sin el tiempo-histórico, un recorrido inverso de ida y vuelta por el tiempo-espacio antropológico como lugar común desde donde habitar, morar, dialogar y actuar, donde los espacios se conviertan en lugares y los lugares en espacios: recorridos críticos antropológicos de liberación, donde mi lugar pueda ser el lugar de otro, pero no tenga que serlo.

¿Por qué el lenguaje es importante? Porque puede que el diálogo no se entable, porque los “siempre” oprimidos no sepan cómo poner en palabras y/o en argumentos sus aspiraciones y cuestionamientos, aunados a la no-voluntad de traducibilidad y escucha de los opresores. Producir desde esta pedagogía en palabras de Sousa Santos “subjetividades rebeldes”, y una “crítica de alta intensidad” a la “razón indolente”.

Desde los históricos movimientos de izquierda, la práctica pedagógico-educativa ha venido concibiéndose como empresa político-ética de emancipación humana, la cual cuando ha prevalecido lo ha hecho básicamente desde la esfera económica, dejando de lado aspectos claves como el territorio de lo simbólico, el lenguaje, la cultura y la subjetividad, esto debido principalmente a la lucha dialéctica

antihegemónica en contra del capitalismo, el cual “naturalmente” tiende a verse principalmente como ente económico. Para Peter McLaren,

El exceso de lenguaje nos alerta con respecto a las maneras en las que el discurso está inextricablemente unido no sólo a la proliferación de sentidos, sino también a la producción de identidades sociales e individuales a lo largo del tiempo dentro de condiciones de desigualdad. Como ítem político, el lenguaje opera como sitio de lucha entre diferentes grupos que por diversos motivos controlan sus fronteras, significados y ordenamientos. Pedagógicamente, el lenguaje proporciona las autodefiniciones con las que las personas actúan, negocian diversas posiciones subjetivas y emprenden un proceso de nombrar y renombrar las relaciones entre ellas mismas, los otros y el mundo (McLaren, 2003, p. 49).

La pedagogía crítica ha de ser una que comience con la crítica de la política cultural, pues es desde donde se dictan los criterios de exclusión hegemónicos, tendientes al no reconocimiento o disolución de las identidades a favor de las prácticas dominantes de la llamada Cultura Nacional, y del discurso de una supuesta identidad post-nacional, requisitaria y producto a la vez de las necesidades de la globalización capitalista. “La investigación educacional necesita una nueva teoría que tome seriamente la manera en que se intersectan el lenguaje y la subjetividad con la historia, el poder y la autoridad (McLaren, 2003, p. 49).”

La política cultural como intuimos siempre ha sido una que el régimen en turno considere, como no abiertamente opuesta a sus intereses y/o lo menos crítica de su accionar, lo anterior lo describe mejor Althusser cuando se refiere al papel que juega la ideología como legitimadora del régimen y de la estructura existente de una sociedad,

La ideología comporta representaciones, imágenes, señales, etc., pero esos elementos considerados cada uno aisladamente no hacen la ideología: es su sistema, su modo de disponerse y combinarse los que le dan su sentido, es su estructura la que los determina en su sentido y su función. En la misma medida en que la estructura de las relaciones de producción y los mecanismos de la vida económica producidos por los agentes de la producción no son inmediatamente visibles para ellos, la estructura y los mecanismos de la ideología no lo son para los hombres que les están sometidos; no perciben la ideología de su representación

del mundo como ideología, no conocen ni su estructura ni sus mecanismos; practican la ideología, no la conocen...El conocimiento de las diferentes regiones en la ideología, el conocimiento de la región ideológica dominante [...] es de primera importancia política para la estrategia y la táctica de la lucha ideológica (Althusser, 1951, pp. 72-73). Lo que se debe buscar por tanto en nuestro intento de pedagogía crítica para la emancipación debe ser una como ya habíamos advertido en el apartado anterior, una donde como dice McLaren, identidad, lenguaje, acción, historia y experiencia (subjetividad), integren, consideren y construyan en términos de la justicia social, la memoria, la recuperación histórica, la democracia y la libertad. Precisamente porque todo esto es lo que ignora o busca ignorar la pedagogía actual traducida en “educación”. Sólo la crítica como la lógica fenomenológica de la *formatio* y del diálogo puede orientarnos hacia la sociedad anticapitalista, ética y humanamente libre.

La velocidad misma con la cual este capitalismo tecnológico funciona, favorece en parte para su óptimo funcionamiento, esta dinámica de amnesia histórica y socavamiento cultural, descodificando-desterritorializando-reterritorializando significados, significantes (vaciándolos), referentes históricos, normas, tradiciones, valores, etc., favoreciendo con esto prácticas xenofóbicas, racistas, discriminatorias, exclusionistas, etnocidas, ecocidas, genocidas, etc. En palabras de Dany Robert-Dufour, “el cuadro final de un espejo unario será extremadamente difícil de sostener porque atentaría contra las dos dimensiones fundamentales de la existencia: la consistencia en el espacio y la subsistencia en el tiempo. Afirmo sin rodeos que cualquier sujeto que experimentara esto nunca podría recuperarse” (Robert-Dufour, 2002, p. 83).

Y es que lo primero que conscientemente, pero sobre todo inconscientemente afecta esta dinámica globalizatoria es precisamente la posición del sujeto y su identidad en el tiempo y en el espacio. En virtud de lo anterior, la pedagogía ha de convertirse en un ejercicio de *tecné*, es decir, de *poíesis* y de *praxis*, de imaginación y creatividad, diálogo y acción ético-política transformativa. Esto podría conducir a la práctica común y cotidiana del sujeto común hacia una ciudadanía libre y una subjetividad autónoma enmarcada en el respeto a la identidad

y la libertad individual solidaria con la comunidad y sus fundamentos históricos cohesionadores.

No es una tarea fácil sin duda, esta de la liberación, no sólo desde la pedagogía sino desde cualquier otro ámbito, pues se trata de una asunto de poder, de chocar, trastocar y hasta una cierta inversión en el *status quo*, lo cual produce sus propias neurosis y ante la falta de referente, padre o Gran Sujeto, es el sujeto sintiéndose desvalido y “desidentificado”, quien tiende fácilmente a la psicosis o a la esquizofrenia, confundiéndose esta “locura” con libertad democrática (democracia liberal), anarquismo, etc., cuando es más bien, el camino contrario a la libertad. El Estado mismo, habiéndose dado cuenta de esto ha optado en palabras de Robert-Dufour,

Por no renunciar a ningún proyecto educativo en aras de un simple deseo de socialización del otro. Esta tendencia es paralela al proceso de reducción de la alteridad que caracteriza a las sociedades democráticas: puesto que el otro es como yo, no tengo que tener ningún proyecto educativo para con él y sólo puedo, en el mejor de los casos, ocuparme de su socialización. Así, todo proyecto educativo se disuelve en un simple objetivo de socialización apoyado en la idea de que es la socialización la que educa (2002, p. 155).

Otros pedagogos críticos de la educación, como Apple y Weiss (1986), no externan opiniones tan distintas a la anterior cuando afirman,

No podemos comprender plenamente la ubicación de nuestras instituciones educativas dentro de una configuración más amplia de poder económico, cultural y político, a menos que intentemos examinar las diferentes funciones que cumplen en nuestra desigual formación social. Más aún, en tanto debemos develar los diversos papeles que desempeña la escuela, no necesariamente podemos suponer que las instituciones educativas siempre tendrán éxito en llevar a cabo estas tres funciones. La acumulación, la legitimación y la producción representan la presión estructural sobre las escuelas, y no son resultado previsible. En parte, la posibilidad de que la educación no cumpla con las “exigencias” de estas presiones se refuerza por el hecho de que las tres funciones generalmente son contradictorias, y muchas veces funcionan en contra de sí mismas.

Por la anterior, debemos entender que es sólo en el diálogo donde puede darse el verdadero reconocimiento del otro y su identidad, por ello la enseñanza y el aprendizaje pedagógico-crítico debe basar el conocimiento en la lógica del reconocimiento, como toma de conciencia a partir de los símbolos, los significados

y el lenguaje. Este es por ello sin duda, un ejercicio práctico y político de concienciación y liberación constantes. Es un ejercicio de comprensión.

De hecho, sólo mediante el verdadero reconocimiento de la identidad del sujeto, puede comenzarse a hablar de ciudadanía y ciudadanización, pues para esta también se educa, entendiendo la educación orientada a este precepto, como un intento ininterrumpido por desarrollar planes de estudios que fuesen particularmente críticos de las injusticias sociales, y por tanto, tendientes a reflexionar teórico-prácticamente en torno al bienestar, al espacio público, a la reconstrucción de los lazos y las relaciones sociales, en torno al pensamiento crítico, la movilización y acción social y el diálogo, como normatividad básica para la conformación y consolidación de un verdadero sistema democrático inclusivo y no de carácter “liberal” con predominancia de los valores de mercado. Una educación ciudadana tendiente de sus fundamentos a luchar contra las relaciones de poder y sus instrumentos hegemónicos de represión, exclusión y censura.

A manera de CONCLUSIÓN

Este trabajo tuvo como objetivo principal mostrar la manera en la cual el neoliberalismo, como versión exacerbada del capitalismo en su expansión global, viene socavando las posibilidades de emancipación y de llevar una vida digna por parte de los pobladores latinoamericanos, en virtud del alargamiento espaciotemporal y el fortalecimiento que este adquirió a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, como parte diferenciada de la misma línea histórica de la Conquista y los procesos colonizadores iniciados en el continente americano a finales del siglo XV y agudizados luego de la caída del Muro de Berlín y el abandono de la Economía de Bienestar.

Las reflexiones compartidas en el documento dilucidan sobre la necesidad de resistir a esta lógica neoliberal del funcionamiento del mercado y la economía a la cual las instituciones, los programas y los funcionamientos educativos se han sumado, cuando no han sido incluso secuestrados por parte de la elite gobernante y la oligarquía cómplice como grupo único beneficiario de dicho status quo imperante. Concluimos que una educación teórico-práctica que conciba y sea

concebida como una en la que no hay saltos cuánticos entre esfera social y esfera económica, entre espacio público y espacio privado, entre bienestar individual y bienestar colectivo, ni inconexión entre lo político y lo cultural, lo ético y lo económico, por un lado; y con relación a la satisfacción de las necesidades básicas del actuar cívico responsable, comprometido y solidario en un ambiente de autonomía y libertad, por otro lado. “Educar sin una interpretación propia en torno a lo humano acaba siendo un simple hacer” (Zapata, 2003, p. 82). Esto implica que la educación es siempre un espacio siempre cambiante, fluyente, reflexivo, en movimiento, adaptativo, capaz de aportar dignidad, integridad, autonomía, individuación y humanismo solidario y activo. De otra manera, siguiendo a Henry Giroux, la educación continuará enredada en la actualidad de prácticas educativas dominantes donde el lenguaje está movilizándose dentro de una ideología autoritaria que lo vincula a una relación adecuada entre identidad nacional, cultura e instrucción.

Por ser la máscara cultural de la hegemonía, la *formatio* adecuada a los intereses de la lógica neoliberal, continuaría movilizándose y actuando a través del lenguaje mismo y los símbolos, supervisando y controlando al lenguaje para vigilar las fronteras de una división ideológicamente discursiva que separa a los grupos dominantes de los subordinados y a las escuelas de las necesidades imperiosas de la vida pública democrática. Lo anterior implica, que no sólo haya que actuar radical y/o revolucionariamente en torno a los contenidos y las orientaciones de la pedagogía crítica para la emancipación, sino también en cuanto a la inclusión educativa, la formación, la cultura ciudadana y la democracia real y radical, es decir, no lo que actualmente nos resuenan como “democracia” y “lo democrático”, estamos muy lejos aún de ello.

Se espera que lo brevemente expuesto en este breve trabajo a través del recorrido realizado a partir de las ideas de algunos pensadores que se han interesado en la importancia de formarse educativamente, como Aristóteles, Kant y Rousseau, hasta llegar a autores más contemporáneos, preocupados por la educación y la pedagogía como vía indispensable y prioridad para la emancipación, como Gramsci, Freire, McLaren y Giroux. Como salta a la vista, no hay nada

concluyente en este escrito, sino apenas algunas líneas sobre las cuales reflexionar a partir de la realidad contextual que atraviesa Latinoamérica en esta “renovada” era del capitalismo, versión globalización neoliberal-transnacional y descaradamente de corte monopolista y financiero-especulativo, que como influencia radical sobre nuestro espectro cultural impacta de manera más negativa que positiva sobre las posibilidades de realización, humanidad y libertad de los seres humanos, máxime si pertenecen a algún pueblo originario, como seres históricos, éticos, con lenguaje e identidad propias.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1991). *La Filosofía como Arma de la Revolución*. México: Siglo XXI.
- Apple, M. y Weiss, L. (1986). Seeing Education Relationally: The Stratification of Culture and People in the Sociology of School Knowledge. *Journal of Education* 168(1).
- Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- De Sousa S. B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- Foucault, M. (1986). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.
- Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1999). *Introducción a la Filosofía de la Praxis*. México: Fontamara.
- Gramsci, A. (1949). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la Política y el Estado Moderno*. México: Akal.
- Gramsci, A. (1948). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. México: Akal.
- Heller, A. (1993). *Teoría de la Historia*. México: Fontamara.
- Ianni, O. (2002). *La Sociedad Global*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kant, I. (1975). *Kritik der praktischen Vernunft* (1787), en W. Weischdel (1975) (ed.). *Werke in sechs Bänden*, vol. 4, Darmstadt.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- McLaren, P. (2003). *Pedagogía, Identidad y Poder. Los Educadores frente al Multiculturalismo*. Argentina: Homo Sapiens Editions.
- Montes, P. (1999). *El desorden neoliberal*. Madrid: Editorial Trotta.
- Robert-Dufour, D. (2002). *Locura y Democracia. Ensayo sobre la forma unaria*. México: FCE.
- Rousseau, J.J. (2005). *Discursos sobre el origen y los fundamentos sobre la desigualdad entre los hombres*. España: Edimat libros.
- Sacristán, G. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Zapata, J. (2003). *Poiesis Educativa*. México: Fundap.

7.

PROFESIONALIZARLA HISTORIA: POR LOS CAMINOS DE LA IDENTIDAD EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

PROFESSIONALIZE HISTORY: FOR THE ROADS OF IDENTITY IN TECHNICAL AND PROFESSIONAL EDUCATION

Autores:

MSc. Yanko Hernández Cruz¹⁶, Instituto Politécnico de Informática “Carlos Marx”, de Matanzas. yanko.hernandez@cecm.ma.rimed.cu

Dr. C. Lissette Jiménez Sánchez¹⁷, Universidad de Matanzas. lissette.jimenez@umcc.cu

Resumen

La formación de los profesionales en la Educación Técnica y Profesional constituye una prioridad de la educación cubana, donde la profesionalización de los contenidos históricos locales facilita el aprendizaje de la cultura de la profesión a la vez que consolida lo cognitivo desde la identidad cultural y de la profesión. La sistematización teórica requiere la articulación de la historiografía local y la pedagogía profesional, por lo que la investigación realizada es fundamentalmente descriptiva, se utilizaron métodos de revisión documental, analítico-sintético e inductivo-deductivo con el propósito de profundizar en la pertinencia de los estudios históricos en contextos particulares: de la escuela y la localidad en un determinado nivel educacional.

Palabras clave: profesionalización, historia local, pedagogía profesional.

¹⁶<https://orcid.org/0000-0001-8283-3740>. Máster en Ciencias de la Educación, mención Educación Técnica y Profesional. Miembro de la Unión de Historiadores de Cuba. Miembro del Proyecto de investigación: La historia local para promover la matancera. Programa educativo para las escuelas primarias del Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas.

¹⁷<https://orcid.org/0000-0002-3912-7901>. Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular. Directora de Posgrado en la Universidad de Matanzas, Cuba. Dirige el Proyecto de investigación: La historia local para promover la matancera. Programa educativo para las escuelas del Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas. Par académico Redipe, 2018

Abstract

The training of professionals in Technical and Vocational Education is a priority of Cuban education, where the professionalization of local historical content facilitates the learning of the culture of the profession while consolidating the cognitive from the cultural identity and the profession. The theoretical systematization required the articulation of local historiography and professional pedagogy, so that the research carried out is fundamentally descriptive, documentary, analytical-synthetic and inductive-deductive review methods were used in order to deepen the relevance of the studies historical in particular contexts: of the school and the locality in a certain educational level.

Key words: professionalization, local history, professional pedagogy

INTRODUCCIÓN

En los comienzos del tercer milenio la humanidad asiste a un mundo neoliberal globalizado que en nombre de un pensamiento único pretende aniquilar a los pueblos por los caminos del desarraigo y la desmemoria. En el caso particular cubano la Historia, como ciencia y disciplina docente en su interrelación con otras ciencias sociales y humanistas, ha tenido el privilegio de involucrarse de diversas maneras en la formación de la conciencia nacional y con ello se ha erigido como uno de los puntales de la identidad nacional cubana.(López Fernández Dunia y Pérez Sánchez, 2016)

Las indagaciones empíricas con metodólogos y profesores de la asignatura Historia en la Educación Técnica y Profesional, expresan la necesidad de estimular los conocimientos históricos y las representaciones sociales que contribuyan a consolidar la identidad cultural y de la profesión como una vía para lograr la profesionalización del proceso formativo. Por ello, la investigación indaga qué historia y desde qué enfoques insertarla en la escuela politécnica.

Con similares objetivos la historia y su enseñanza-aprendizaje han sido objeto del trabajo metodológico y de la actividad científica de proyectos de investigación, tesis

de maestrías y doctorados para introducir los resultados de la historiografía nacional y local.(Jiménez Sánchez, 2015)

Loexpuesto en este artículo forma parte del proyecto de investigación: La historia local para promover la matanceridad. Programa educativo para las escuelas primarias del Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas, asociado al Programa Nacional de Educación “Problemas actuales del Sistema Educativo Cubano. Perspectivas de desarrollo”, cuyos resultados ratificanla pertinencia de los estudios históricos locales en un nivel educacional y contexto social particular: la especialidad Servicios Gastronómicos de la Educación Técnica y Profesional en Matanzas.

La historia local en su vínculo con la nacional, es resultado del conocimiento de lo particular, que acompaña la interpretación y explicación histórica. Tanto desde las investigaciones históricas como pedagógicas existen múltiples acercamientos a su conceptualización. De manera general, la historia local es el estudio histórico integral de la vida de un grupo humano o comunidad desde su surgimiento hasta la actualidad, proceso que implica hechos, espacios, lugares comunes donde ha ocurrido y ocurre la actividad socio-histórica del hombre.

En este entramado, historia local y nacional se enriquecen y en lo concerniente a la educación escolarizada, la primera aporta de manera muy puntual a la consolidación de conocimientos, valores y la formación integral del estudiante por su condición de cercanía cognitiva-afectiva y como referente para introducir transformaciones en lo comportamental y actitudinal(Padrón Ramos, 2011)

A juicio de los autores,la historia local como parte inalienable de una historia social de mayor diversidad y complejidad, aporta referentes de realización económica, política y cultural, tanto en lo social como individual. Ello sostiene una concepción de la historia local como fuente estimulante y vivencial del desarrollo de la personalidad del estudiante,lo cual favorece la consolidación de conocimientos, habilidades y valores, así como el desarrollo de modos de ser y de pensar, de relacionarse y de influir protagónicamente en las transformaciones sociales.

De igual forma, es suficientemente auténtica y vital, lo quefortalece la relación con la vida presente y la realidad de los estudiantes. Un enfoque integral e integrador de

su relación con el medio natural y social facilita la valoración de los conocimientos históricos en su vínculo con las implicaciones y consecuencias sociales, políticas, culturales, ambientales y laborales en la sociedad donde vive.

Atendiendo a lo anterior, asumir la contribución de la historia local a la formación y desarrollo integral del estudiante prioriza una visión humanista e integradora de la historia, articulada con las experiencias de las investigaciones históricas y pedagógicas. Este criterio defiende un enfoque de una historia local desde una perspectiva holística y como uno de las vías para dinamizar el proceso formativo.

Sin embargo, la relación historia nacional y local requiere de un elevado nivel de coherencia e integralidad, expresado en un tratamiento didáctico particular que implica establecer precisiones entorno a: qué hechos, procesos y personalidades seleccionar, qué fuentes se dispone y cómo se escogen, organizan y exponen, qué actividades de aprendizaje se orientan, cómo se integran lo instructivo y lo formativo, qué vínculos permiten con la familia y la comunidad, a qué transformaciones se aspira no solo en conocimientos, habilidades y valores, sino en el modo de ser y la convivencia individual y social de los estudiantes.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, válido en esencia para todos los niveles educacionales, demandan determinaciones específicas cuando se trata del contexto particular de la Educación Técnica y Profesional.

Un primer aspecto asume como referente la misión de la Educación Técnica y Profesional: Dirigir científicamente la formación inicial y continua de la fuerza de trabajo calificada de nivel medio, así como la capacitación a la población, a través de la integración escuela politécnica y de oficios—entidad laboral, como elemento dinamizador del desarrollo económico y social del país (Pérez & Abreu, 2017). Cumplir este encargo social implica asumir los fundamentos de las Ciencias Pedagógicas y de la Pedagogía Profesional, articulados con los aportes de otros campos del saber, enriquecidos con la experiencia práctica.

Otra cuestión tiene que ver con el estudiante que se forma en las instituciones educativas de este nivel y sus propósitos. Para el estudiante, es un período de tránsito hacia la vida laboral, la obtención de una profesión u oficio; de nivel medio superior profesional, técnico medio o de nivel medio básico profesional, así como

de obrero calificado; lo cual le atribuye ciertas particularidades que lo diferencian de los adolescentes y jóvenes de otros niveles de educación (Abreu, 2004). En este sentido, profundizar en referentes sicopedagógicos es esencial, tanto en la caracterización general de estos estudiantes y sobre todo en cuestiones particulares: la diversidad etaria, las muchas especialidades técnicas agrupadas en “familias” que caracterizan a este nivel educacional y la localidad donde se desarrolla el proceso formativo.

El objetivo de formar profesionales de nivel medio para los Servicios Gastronómicos con un perfil amplio, integrales y competentes, que se integren plenamente a la sociedad y sean agentes activos de su mejoramiento continuo, inserta la profesionalización de la historia local encaminada al estudio de contenidos históricos relacionados con esta profesión, como pueden ser: la historia del hombre común, de la vida cotidiana, de los establecimientos gastronómicos y comerciales, las tradiciones y costumbres gastronómicas, entre otros, sustentada en la dimensión contextual de la Historia de Cuba.

Asimismo, la profesionalización de la historia local beneficia el vínculo con otras asignaturas del currículo y componentes del proceso formativo; desde un enfoque interdisciplinario insertada en actividades académicas, laborales e investigativas que potencia la relación entre la institución educativa, la entidad laboral y la comunidad (Amador, 2013)

Metodología y métodos

Los resultados que se presentan en este artículo forman parte de una investigación doctoral que introduce los estudios históricos locales en un nivel educacional y contexto social particular: la especialidad Servicios Gastronómicos de la Educación Técnica y Profesional en Matanzas, lo cual sostiene la comprensión de una historia local profesionalizada.

En la Educación Técnica y Profesional, por lo general el tratamiento de la historia local no se distingue de la formación general básica, aunque en los documentos normativos se declara la profesionalización como uno de sus principios, conjuntamente con la fundamentalización y la sistematización, considerados sostenimiento imprescindible para la dirección del proceso formativo (MINED, 2005).

La profesionalización, en esencia, conlleva asumir la dirección del proceso pedagógico desde el enfoque de la profesión para asimilar procedimientos, estrategias y habilidades cognitivas y metacognitivas que preparen a los estudiantes en la solución de los problemas profesionales de la especialidad. Significa diseñar y organizar las asignaturas para contribuir a su formación integral y a un mejor desempeño laboral.

La fundamentalización implica cierto nivel de selectividad en cuanto a los objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios y la evaluación acorde con las necesidades de la profesión y la preparación inicial suficiente del estudiante que garantice un desempeño profesional eficiente. El desarrollo continuo del conocimiento impone el carácter selectivo de la información y más que su incremento se trata de proporcionar las herramientas necesarias para dar continuidad desde bases sólidas a la formación integral del profesional.

La sistematización, sostiene la complementación entre las asignaturas del currículo y la dirección del proceso pedagógico con enfoque de sistema a partir de las relaciones entre los componentes didácticos en función de los objetivos a alcanzar en el proceso pedagógico profesional.

Discusión

El III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación proyecta para la Educación Técnica y Profesional la profesionalización de la historia nacional y local (ICCP, 2017). Articulada con la fundamentalización y la sistematización, se materializa en el rediseño de los programas de las asignaturas de Formación General y Básicas, para lograr mayor acercamiento de los contenidos a las necesidades específicas de cada especialidad. En el tema que ocupa este artículo, el rediseño de los programas de Historia es esencial y resulta difícil sin la selección y sistematización de los resultados científicos de las ciencias pedagógicas e históricas, principalmente las de carácter local.

Muy a propósito, en los documentos de trabajo de la Subcomisión para la revisión de planes y programas de Historia se precisa que la concepción de la asignatura propende a la comprensión del devenir histórico mediante la elaboración coherente de la evolución social inclusiva de todos los factores que componen la sociedad y

prioriza puntos de contacto con el enfoque de la historia total (MINED, Concepción curricular de la Educación Técnica y Profesional en el marco del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, 2016)

La disposición de recuperar el lugar de la profesionalización de la historia local en la Educación Técnica y Profesional orienta los conocimientos y el desarrollo del modo de actuar profesional de los estudiantes, desde la relación dialéctica pasado-presente-futuro, donde se reconstruye una historia más social que muestra los hechos y grandes personalidades de la historia nacional, pero también la del hombre común, las profesiones y oficios, sobre la base del recuento emotivo, en la evocación que se transmite de persona a persona, en las instancias más íntimas y cotidianas, destacando lo que representaron o representan para cada estudiante (Reyes, 2017) Así, la profesionalización de la historia local contribuye al crecimiento personal del estudiante, cuando descubre los valores identitarios locales, el amor a su profesión y a su entorno más cercano para interpretar, comprender su medio social e implicarse en sus transformaciones. Como sujeto de su propio aprendizaje, incentiva el interés y la independencia cognoscitiva, a partir del vínculo entre los nuevos conocimientos con la profesión.

También introduce transformaciones en el estudiante en lo cognitivo–volitivo cuando establece la relación entre el hombre y su espacio cercano, asignándole un significado histórico a su localidad y se contextualizan la historia de los lugares por su contribución al desarrollo de su profesión. La relación actitudinal–comportamental favorece el sentido de identidad hacia su contexto y en particular hacia su profesión, mediante la relación dialéctica pasado–presente–futuro. (Zamora, 2017)

Las particularidades del proceso histórico en cada localidad, hace casi imposible predeterminedar el contenido a seleccionar desde el diseño del currículo y el programa de la asignatura. La profesionalización de la historia local, se asocia a enfoques historiográficos de actualidad que ponderan su totalidad y permite relacionar los factores que reflejan el devenir histórico local de manera integral, cuestión que se asume como rectora para la selección de los contenidos y los procedimientos metodológicos a utilizar.

La selección de los contenidos históricos locales profesionalizados, tiene como referente metodológico sus potencialidades formativas manifiestas en la formación del sistema de conocimientos, el desarrollo de habilidades profesionales y el sentido de pertenencia e identidad hacia la profesión (Gómez, 2012).

No es una simple sumatoria de la historia local con la profesión y la especialidad, es aprovechar las potencialidades del contenido histórico local para afianzar el amor a la profesión, los valores y las tradiciones locales vinculadas a la misma, donde se demuestre la función social de su futuro desempeño profesional para resaltar la importancia del trabajo como fuente verdadera de riquezas, incorporando el conocimiento de las particularidades de la profesión en diferentes momentos históricos, y se promueva la implicación activa del estudiante en todas las actividades del proceso educativo con el propósito de formar un profesional competente.

Ello implica una selección y estructuración de los contenidos históricos que tribute a la formación básica del futuro profesional, sus cualidades morales y valores humanos (Bécares, 2016). Se trata de aprovechar todo lo que el hombre ha aportado al desarrollo de la sociedad en las diferentes esferas, para explicar los hechos, fenómenos y procesos de la realidad histórica desde una visión más integral, donde el estudiante se sienta partícipe de la historia misma a partir del reconocimiento del papel activo del sujeto y el contacto con las fuentes históricas, lo cual favorece el desarrollo de su identidad profesional al situarlo en contacto con las tradiciones laborales de su profesión.

Resultados.

Con el propósito de mostrar una vía para superar las problemáticas expuestas en este artículo, los autores a modo de ejemplo han seleccionado el tema “Los aborígenes matanceros y la colonización española”, insertado en el programa de Historia de Cuba que se imparte en el segundo año de la formación del profesional de los Servicios Gastronómicos. Este tema, además de iniciar el programa de la asignatura, constituye el momento idóneo para introducir transformaciones en el acto educativo y desde los conocimientos y la creatividad del docente, contribuir a lograr un acercamiento a la historia con una fuerte dosis de motivación en los

estudiantes, que ya han recibido este contenido en los niveles educativos precedentes.

Un primer elemento imprescindible para el tratamiento de una historia local profesionalizada es la existencia de fuentes históricas y materiales docentes elaborados para los estudiantes. En ocasiones el profesor de la asignatura no es un “investigador histórico” en el sentido exacto de la palabra, sin embargo, debe conocer las fuentes primarias y los resultados científicos de investigaciones históricas territoriales para seleccionar lo que sus estudiantes requieren. Con ello puede elaborar materiales docentes, donde la socialización de las fuentes consultadas cumpla además con el objetivo de desarrollar motivaciones e intereses hacia la lectura y la investigación, además de la profesión (Fierro Chong, 2019). Lo anteriormente expuesto también es válido para el tratamiento de las fuentes orales, cuya utilización favorece un aprendizaje desde lo vivencial y lo afectivo-motivacional (González, 2015).

En los archivos, museos y bibliotecas matanceras existen fuentes primarias y secundarias, así como una amplia bibliografía relacionada con contenidos vinculados a los servicios gastronómicos. La dispersión y en ocasiones el lenguaje poco asequible de la bibliografía, fundamentalmente para los estudiantes, hace necesaria la elaboración de materiales docentes para facilitar la profundización en el contenido. La utilización de productos informáticos como multimedias, páginas web u otros abren caminos infinitos en este propósito.

El material docente para la consulta de los estudiantes, cuya muestra ilustra este artículo es una información seleccionada de libros publicados por importantes historiadores matanceros: J. M. Quintero, Ercilio Vento Canosa, Silvia T. Hernández Godoy y Marta S. Escalona Sánchez, entre otros. La selección de la información histórica responde de manera intencionada a contenidos de interés para los estudiantes acorde con el tema del programa de la asignatura y las necesidades del profesional. La utilización de técnicas de investigación histórica como el análisis documental, el fichado bibliográfico y la crítica de las fuentes propicia el acercamiento a otras disciplinas muy a tono con el enfoque holístico que demanda el estudio de una localidad.

En la muestra, los principios de la profesionalización, fundamentalización y la sistematización se materializan en la necesaria complementación con otras asignaturas del currículo.

Los aborígenes asentados en Matanzas fundamentalmente eran recolectores, cazadores y pescadores. Los estudios arqueológicos demuestran un patrón de subsistencia que incorporó ciertas prácticas agrícolas que supone la domesticación de algunas leguminosas. Además, evidencian que en su dieta hubo presencia de especies de jufías, aves, reptiles de pequeño tamaño, peces que pescaban con nasas, tortugas y grandes moluscos, entre otros. En el sitio arqueológico Canimar Abajo se detectó la presencia de almidones residuales en piedras apropiadas para moler, lo cual confirma el consumo y cultivo de especies de vegetales y de la yuca.

Otros hallazgos arqueológicos muestran la presencia de agricultores-ceramistas, con una alfarería simple, sin adornos y una rudimentaria técnica de cocción, fundamentalmente utilizada en la preparación de alimentos. Cosechaban en mayor proporción una variedad amarga de yuca para producir casabe, la base fundamental de su alimentación.

La auténtica cocina cubana, se ha conformado a partir de un proceso complejo de transculturación que implicó la adaptación al medio natural existente en la Isla, a través de la asimilación, absorción y fusión de tradiciones culinarias y gastronómicas, que reproducían los patrones de la hispanidad, pero ajustados a la realidad encontrada.

Estas tradiciones han sido el resultado de la combinación de los hábitos de consumo de la población aborígen autóctona y los introducidos por el español durante el proceso de conquista y colonización a su llegada a la tierra matancera

En tierras cubanas los conquistadores españoles encontraron alimentos nuevos para ellos. Conocieron platos autóctonos como el casabe y frutos como el maní, la yuca, el boniato, entre otros; así como animales desconocidos que formaban parte de la dieta aborígen como la jutia, la

iguana, mariscos, pescados, quelonios, moluscos, el manatí, que eran consumidos en distintas formas.

En los primeros años de la colonización se desarrolló una economía de subsistencia basada en el autoconsumo de alimentos aborígenes, aunque pronto se introdujeron por vía marítima animales, vegetales y especias propios de su cocina tradicional. Así llegaron a tierras matanceras ganado mayor, sobre todo vacuno, que en los primeros momentos se desarrolló de forma espontánea en áreas libres y ganado menor para la cría en corrales como el cerdo, el chivo, el carnero y aves como el pollo; además introdujeron el cultivo y consumo del arroz(Vázquez, 1930). La variedad de frutas que ofrecía la abundante flora matancera como el anón, la chirimoya y el caimito constituyeron la base para la elaboración de sabrosos postres y refrescantes bebidas.

En 1514, comienza la ocupación del territorio matancero con la apropiación de tierras por Diego Velázquez que fomentó algunas estancias para abastecer de casabe, en sustitución del pan de harina de trigo, a la población española y las expediciones que partían para el continente americano.

El privilegio de poseer una bahía profunda(Vento Canosa, 2014), hizo del lugar un punto de recalco de naves que marchaban a la conquista y también de corsarios y piratas. Tres ríos con manantiales de agua dulce y las posibilidades de aprovisionamiento de leña, cueros y víveres, marcaron el sitio como punto conveniente, mucho antes de que se fundara la ciudad.

La rada matancera era frecuentemente visitada por corsarios y piratas, algunos establecieron comercio de contrabando con los pobladores de las estancias vecinas, a contrapelo del interés colonial español. En algunos casos las incursiones de corsarios y piratas suponían el saqueo y daño para los propietarios de estancias, al punto de que algunos prefirieran el abandono de sus incipientes asentamientos (Vento Canosa E. , 2001)

Todo ello favoreció la llegada dealimentos provenientes de Europa y otras partes del mundo: variedades de leguminosas, hortalizas, frutas, especias,

arroz, trigo, café, cacao, entre otros. También utensilios de cocina y técnicas de elaboración de alimentos y gustos culinarios: natillas, arroces compuestos, flanes, revoltillos mixtos, ropa vieja. Con el tiempo se impuso el modelo de alimentación de los conquistadores, reforzado con la importación de productos como la harina de trigo, aceites y vinos.

El 25 de septiembre de 1690, el rey de España Carlos II estampó su firma en la Real Cédula donde ordenaba levantar una ciudad –no una villa –, al interior de la bahía de Matanzas, que fue reforzada con otras. Finalmente el 12 de octubre de 1693 el Obispo Diego Evelino de Compostela en solemne ceremonia bendijo la ciudad que nacía bajo la advocación de San Carlos Borromeo. De acuerdo con las prerrogativas que le daban las Leyes de Indias, el Gobernador Manzaneda designó a la nueva plaza como San Carlos y San Severino de Matanzas. Además del homenaje al Rey y al Gobernador se consagraba la mención a la primera rebelión de los indocubanos contra el conquistador español liderada por Guayucayex en aguas de la rada matancera en 1510.

La integración de las tradicionesaborígenescon la cultura europea y africana contribuyó ala conformación de un patrimonio gastronómico,expresión de costumbres y tradiciones culturales, entre las que se pueden mencionar:

- La preparación del casabe a partir de la fécula de la yuca.*
- La leña y el carbón como principal combustible para la cocción de alimentos que hasta hoy le impregna un inconfundible sabor a los platos tradicionales de la gastronomía local.*
- El consumo de la mayoría de los productos condimentados con ajo, cebolla y ají.*
- La utilización de hojas de la guayaba en la preparación del cerdo asado lo que le proporciona un sabor peculiar.*
- Es un hábito durante el sacrificio del cerdo aprovechar la sangre y hacer morcillas. También se cocina la gandinga, un plato que se*

elabora con las vísceras picadas en dados y con una salsa condimentada.

- *Utilizar la piel y la grasa del cerdo para freír, de ellas obtienen las empellas y los chicharrones, que son consumidos con yuca hervida. Estas preparaciones se acompañan con vino de frutas, aguardiente, ron o cerveza.*
- *El dulce de guayaba en barra con queso blanco dentro de un pan es muy utilizado en desayunos y meriendas.*
- *El queso casero se fabrica a partir de la leche cortada.*
- *La miel se utiliza de múltiples formas: para remedios, dulces y alimentos.*

Resulta obvio que en el periodo histórico seleccionado aún los servicios gastronómicos, tal y como hoy se conocen, no existían en la isla poblada por los aborígenes y es con la colonización española que comienzan a desarrollarse. No obstante, el material docente sitúa al estudiante en el contexto histórico de los momentos iniciales de la conquista y la colonización. La referencia a las fuentes originales incentiva la lectura y motiva indagaciones de mayor profundidad relacionadas con tareas integradoras u otros trabajos prácticos, no solo para la asignatura Historia. El material destaca hábitos alimenticios, la preparación de alimentos, el tránsito del consumo de lo que brinda la naturaleza hacia formas de elaboración autóctonas y como resultado de la presencia foránea. Es un acercamiento a las raíces de la auténtica cocina cubana conformada en un complejo proceso de asimilación, absorción y fusión de las tradiciones culinarias y gastronómicas, aborígenes, hispanas y más tarde las africanas, chinas... ajustadas a la realidad.

Conclusiones

La profesionalización de la historia local en la formación del profesional de los Servicios Gastronómicos en la Educación Técnica y Profesional posibilita un aprendizaje profesionalizado, en tanto favorece el desarrollo de los conocimientos históricos, sentimientos de identidad local y la profesión. El tratamiento de aspectos

seleccionados de la historia de la gastronomía en la ciudad de Matanzas como parte de la historia local en un proceso de enseñanza-aprendizaje profesionalizado permite un acercamiento a las raíces de la profesión y contribuye a su reafirmación. De igual forma su contextualización en el Modelo del Profesional de los Servicios Gastronómicos, favorece atender las características de la Educación Técnica y Profesional y las particularidades de la especialidad para contribuir a la formación integral básica del egresado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abreu, R. L. (2004). *Un modelo de la Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. . Ciudad de La Habana, Cuba.
- Amador, S. L. (2013). La interdisciplinariedad de la ciencia y la organización del conocimiento en los sistemas de gestión de información curricular. *Rev. cuba. inf. cienc. salud*, 35.
- Bécares, R. M. (2016). *Mejoramiento del desempeño del docentes de asignaturas de formación general y básicas de la Educación Técnica y Profesional en la profesionalización de los contenidos*. Recuperado el mayo de 2017, de Revista electrónica "Opuntia Brava" ISSN: 2222-081X, RNPS: 2074: <http://www.ucp.lt.rimed.cu/virtual/cdip/> (indexada)
- Fierro Chong, B. M. (2019). Educar desde la literatura: enraizamiento cultural para una pedagogía comprensiva. *Revista Boletín Redipe*, 83-94.
- Gómez, T. S. (2012). La vinculación teoría-práctica en un espacio inclusivo: escuela-comunidad-universidad. *Revista Educación inclusiva VOL. 5(1) ISSN. Universidad d Almería. España*.
- González, A. C. (2015). Las fuentes del conocimiento histórico. El valor ineludible de las fuentes orales. *Opunta Brava*.
- ICCP. (2016). *Estudio teórico de los planes de estudio*. La Habana.
- ICCP. (2017). *Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Cambios más significativos*. . La Habana, Cuba.
- Jiménez Sánchez, L. (2014). La interdisciplinariedad y las estrategias curriculares en la formación humanista del profesional de la educación cubano. Una experiencia en la especialidad Marxismo-Leninismo e Historia. *Revista Atenas*.

- Jiménez Sánchez, L. (2015). *Informe de investigación. Contribución de la historia local a la formación del profesional de la educación matancero*. Matanzas.
- López Fernández Dunia y Pérez Sánchez, R. (2016). Actividades de historia local y su vínculo con la Historia de Cuba. *Pedagogía y Sociedad*, 43-64.
- MINED. (2005). *Transformaciones de la Educación Técnica y Profesional. Material digitalizado*. La Habana.
- MINED. (2016). *Concepción curricular de la Educación Técnica y Profesional en el marco del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación*. La Habana, Cuba.
- Padrón Ramos, M. (2011). *La historia de la educación matancera escolarizada durante la colonia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba: una metodología para su inserción en la formación del Profesor Integral de Preuniversitario en Humanidades*. Matanzas.
- Pérez, E. R., & Abreu, R. I. (2017). Desafíos y respuestas de la Educación Técnica y Profesional al desarrollo socioeconómico de los países. Experiencia cubana. *Pedagogía 2017. Curso 6*. La Habana, Cuba: Educación Cubana.
- Quintero, J. M. (1878). *Apuntes para la Historia: En la Isla de Cuba en relación a Matanzas*. Matanzas: Imprenta El Ferro-Carril.
- Reyes, J. I. (2017). *Fuentes para enseñar y aprender la Historia*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Vázquez, A. d. (1930). *Datos históricos de Matanzas. Relacionados con sujeción al programa de enseñanza de la Historia Local*. Matanzas: Editada por la Librería Estrada.
- Vento Canosa, E. (2001). *El alma de la ciudad*. Matanzas: Ediciones Matanzas.
- Vento Canosa, E. (2014). Matanzas, astronomía y urbanismo. *Matanceros*, 17.
- Zamora, L. M. (2017). Estrategia para la preparación metodológica de maestros primarios en la enseñanza de la historia local y su vínculo con la Historia de Cuba. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona"*. La Habana, Cuba.

8.

CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DE TEXTOS CIENTÍFICOS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO: UNA MIRADA INTEGRAL DESDE EL CENTRO DE ESTUDIOS

Aileen Díaz Bernal¹⁸

Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria (CEESA). Universidad
Agraria de La Habana.

aileen76@unah.edu.cu

Cuba

RESUMEN

En el presente artículo se reflexiona en torno al desarrollo de la escritura de textos científicos en el contexto universitario, en particular desde la formación de posgrado. Al respecto, se despliegan los fundamentos teóricos esenciales que se asumen, así como las precisiones conceptuales y operacionales de la variable fundamental “escritura de textos científicos”.

Seguidamente, se muestra la concepción pedagógica, como resultado científico, la cual se erige como propuesta contextualizada al Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria, de la Universidad Agraria de La Habana. Esta se concibe como un continuo de la formación universitaria, que conduce y concreta el sistema de relaciones a lo interno de los programas de posgrado del centro de estudios.

PALABRAS CLAVE: textos científicos, construcción textual, escritura, universidad, concepción pedagógica

¹⁸ Profesora Titular y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Responsable de investigación en el Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria, de la Universidad Agraria de La Habana. Investigadora auxiliar. Miembro de la Subcomisión Nacional de Español del Ministerio de Educación, Cuba. Miembro de los comités académicos de la Maestría en Educación Superior y del Doctorado en Ciencias de la Educación. Código ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-1093-390X>

ABSTRACT

In this article it's reflected around the development of the writing of scientific texts in the university context, in particular from the postgraduate formation. Also, it's presents essential theoretical bases, as well as the conceptual and operational precisions of the fundamental variable "writing of scientific texts."

Subsequently, the pedagogic conception is offer, as a scientific result. It's emerge as proposed to the High Education Centre for Agricultural Studies, of the Agrarian University of Havana. This it's conceived as a continuous of the university formation that guide and concrete the system of relationships to the internal of the postgraduate programs of the center of studies.

KEYWORDS: scientific text, academic text, writing, college, pedagogic conception

INTRODUCCIÓN

En la educación superior, las actuales exigencias planetarias reclaman un desempeño profesional docente donde la innovación científica adquiere un peso creciente. Su concreción, se ratifica en las cumbres mundiales vinculadas con el tema, que desde fines de la pasada centuria han concertado a más de un centenar de naciones para el establecimiento de comunes metas.

En esta dirección, las centenarias casas de altos estudios han sido llamadas al cambio y la actualización, con base en una sociedad del conocimiento, cuya exponencial producción y socialización de la información exigen del individuo estrategias comunicacionales que ya guardan marcadas diferencias con las habitualmente empleadas tres décadas atrás.

Este convulso y exigente escenario global ha redundado en la gestación de políticas regionales y nacionales encaminadas al cumplimiento de tales intenciones. De manera particular, en Latinoamérica, el afianzamiento de las universidades innovadoras se establece como aspiración, con diversos grados de logro.

Para ello, la consideración de una formación continua, permanente y sistémica, más allá de los estudios de pregrado, aflora como opción recurrente en muchas de las propuestas.

En virtud de lo anterior, han tomado fuerza las exigencias académicas y estudios científicos orientados a la formación investigativa y al perfeccionamiento del discurso profesional. En ambos casos, el competente empleo del lenguaje aflora como indicador de éxito para aquellos cuya denominación ocupacional se adscribe a la formación universitaria, que no solo entraña lo docente entre sus funciones, sino también lo investigativo y extensionista.

Queda así, explícitamente, concertada la enseñanza del lenguaje científico como parte del discurso profesional académico objeto de formación en los institutos de educación superior (IES).

Sin embargo, cotidianos resultan los reclamos planetarios que se develan en los estudios empíricos, acerca de las limitadas destrezas del estudiante universitario para la transmisión escrita del saber científico (Díaz, 2018).

Ante tales condiciones, heterogéneas emergen las soluciones. Su singularidad marcada por las bases conceptuales fundantes de sus autores y las condiciones contextuales del escenario académico, muestran opciones encaminadas al logro de estadios cualitativamente superiores en torno al dominio de la escritura científica, que contribuya en forma sostenible a corto, mediano y largo plazo al cumplimiento de las exigencias globales y regionales concertadas.

Justamente, en este último aspecto se concentra la propuesta que de aquí en lo adelante se despliega. Sin el ánimo de brindar recetas, apenas socializar una experiencia que hunde sus raíces investigativas en una temática de consensuada relevancia en el escenario académico de la actualidad.

DESARROLLO

I- La escritura de textos científicos: consideraciones teóricas esenciales

La escritura, también denominada *madre del progreso* (Alfonso, 1995, p.5), moviliza un sistema de recursos personalógicos que le otorgan gran complejidad a este

individual proceso de aprendizaje, que requiere, necesariamente, de la socialización y del colectivo para su enseñanza.

Si bien es cierto que este; o sea, la escritura encuentra momentos sensitivos de desarrollo con el inicio de la escolaridad primaria, aquí no termina su permanente proceso de perfeccionamiento. Todo lo contrario, en la medida que avanza la gradación escolar, el estudiante accede a nuevas maneras de significar y se enfrenta a multiplicidad de tipologías textuales con singulares estilos comunicativos que ha de aprender en forma consecutiva y ascendente, si desea alcanzar el éxito académico.

Como se apuntaba, la incidencia en el resultado de escritura supera con creces lo individual y se extiende con protagonismo hacia la sociedad. En este se revelan implicaciones contextuales y culturales propias de cada situación de comunicativa, que en ocasiones, determinan la calidad del texto desde su proceso constructivo.

Asimismo, las características del destinatario o potencial público lector también pueden marcar un giro considerable en el despliegue discursivo, en aras de lograr una mejor comprensión del mensaje. Las características que, como grupo o individuo (según sea el caso), presentan tanto en el orden cognitivo (saberes y destrezas) como el afectivo (intereses, motivaciones y necesidades) signan esta orientación.

Por otra parte, el proceso y la recursividad propia de esta competencia discursiva también ha sido objeto de estudio. En tal sentido, los subprocesos previos al resultado final: planeación, redacción y autorrevisión se consideran, hoy, parte imprescindible de la orientación metodológica a los docentes.

El texto científico, por su parte, es portador de singulares características que lo distinguen de otras tipologías. Su función comunicativa esencial es transmitir el progreso de la sociedad y el desarrollo de la cultura, condición que lo entrelaza de manera directa con la Educación Superior desde su general proceso formativo.

Al respecto, se reconoce en el escenario académico del presente una “explosión epistemológica” (Tünnerman y de Souza, 2003), marcada por las exigencias de una sociedad del conocimiento donde la ciencia y la tecnología crecen en forma

exponencial y con incesante ímpetu. Razón por lo cual, en los recintos universitarios este tipo de literatura circula de manera habitual, tanto integradas a la formación profesional (de pregrado y posgrado), como a la investigación científica.

De ahí, que el manejo eficiente y eficaz del proceso escritural científico haya devenido en esencial objeto de aprendizaje durante las dos décadas que transita el presente milenio. Su progresiva presencia en los diseños curriculares de la Educación Superior, a nivel global, regional y nacional exhibe heterogénea variedad de propuestas, que a juicio de esta autora, se considera como una inestimable fortaleza, de preocupación y ocupación planetaria en torno a la temática de análisis. Denominado, también, como “alfabetización académica” (Carlino, 2004) este proceso de enseñanza-aprendizaje escritural en la universidad exhibe tres aristas esenciales de atención. Estas son:

- i. las puramente teóricas, que profundizan en el sustrato lingüístico;
- ii. las de esencia empírica, que describen la situación actual en estudiantes universitarios de diversas latitudes;
- iii. las que abundan en soluciones formativas y hunden sus raíces en el basamento pedagógico y didáctico.

En relación con las primeras, se aprecia una solidez conceptual en su tratamiento, no exento de contradicciones, pero sí impregnado de una solidez epistémica muy favorecedora para los estudios de la escritura del texto científico (Díaz, 2018).

De manera particular, se reconocen como *características estilísticas*: la tendencia a la exactitud, la objetividad y la complejidad. Apoyadas en estas, se brindan diversas clasificaciones y descripciones tipológicas, con énfasis en aquellas de mayor circulación en el contexto universitario, denominados en tales casos como “textos académicos” (Cassany, 1990; Carlino, 2004; Roméu, 2004; Day, 2005; Zayas & Bonet, 2006; Domínguez, 2009; Hidalgo, 2016).

Por otra parte, y como lenguaje de ciencia a fin de cuentas, este tipo de literatura requiere ser reconocida como saber científico. Por tal motivo, se conciben entre sus

atributos: la originalidad, la novedad y la capacidad para ser reproducible (García de la Figal, 2016).

Esta global consolidación teórica en torno al texto científico brinda importantes beneficios que alcanzan, tanto a investigadores y profesores, como a estudiantes. En consecuencia, aporta sólidas y coherentes bases lingüísticas a las que asirse para fundamentar el contenido objeto de enseñanza-aprendizaje y, así, promover mejores estadios de calidad en la formación escritural de los profesionales universitarios.

Vinculadas con la segunda, se ofertan plurales estudios de diagnóstico en poblaciones que incluyen estudiantes de pregrado o posgrado. Al respecto, las coincidencias emergen en sus resultantes, las cuales suelen guardar distancia con los ideales planteados. Sobre esta base, se suele marcar el énfasis en las débiles destrezas lingüísticas generales y singulares de la tipología de los textos científicos (Roméu, 2000; García, 2009; Padilla, Douglas y López, 2010; Dugareva, 2015; Cantillo, 2015; Espino, 2015; García, Jiménez & Fierro, 2015; Hernández, 2015; Hidalgo, 2016; Díaz, 2018).

Por otra parte, también se reseñan los criterios de los aprendices ante el acceso y variedad de opciones formativas, cuyos hallazgos transitan en un amplio espectro, desde los más satisfechos hasta los más inconformes (Gutiérrez, Yanes, Rodríguez & Molina, 2009; López, Cabrera, Pegudo & Cruz, 2012; Bendezú, Hurtado, Medina & Aguilar, 2015).

No obstante, más allá de las resultantes, la posibilidad de contar con estas evidencias empíricas arroja luces en la solución de la problemática identificada, pues aporta instrumentos validados para el diagnóstico y datos que hacen posible los estudios comparados; a la vez que propicia la creación de políticas que respalden e impulsen la mejora de los logros formativos en los profesionales universitarios del siglo XXI (Díaz, 2018).

En cuanto a las terceras, se constata, tanto en la región como en Cuba, una profusa diversidad formativa (Moyano, 2004; Carlino, 2004, 2007; Martins, 2007; Gutiérrez,

et.al., 2009; Garzón, 2010; Santovenia & Linares, 2011; Jarpa, 2013; Raya & Zulueta, 2015; Cantillo, 2015; Hernández, 2015; Hidalgo, 2016).

Las opciones que con mayor frecuencia se brindan desde la educación de posgrado, en la actualidad, incluyen disímiles variedades de cursos que abarcan desde los cortos e independientes hasta aquellos que forman parte de modalidades de superación más largas, como: diplomados, maestrías o doctorados.

Al respecto, los direccionamientos programáticos más comunes aluden a la lectura y escritura como convergencia procesual e interdependiente. Se incorporan, también, acciones dedicadas a la gestión de la información científica, aunque en estos casos no resulta habitual que se les considere un continuo de la escritura científica, sino como imperativo de una sociedad dominada por la virtualidad.

Asimismo, coexisten variantes presenciales (las más frecuentes) con ofertas asistidas por las TICs, que transitan desde modelos de educación a distancia (e-learning) hasta opciones híbridas (b-learning). En estos casos, se suelen utilizar las plataformas virtuales de aprendizaje, propias de cada universidad, con diversos grados de interactividad y feedback.

Sin embargo, menores resultan las propuestas que agrupen o integren dentro de sí una concepción general en torno a la escritura (y también lectura) del texto científico. Si bien es cierto que estas se encuentran presente en las universidades del mundo anglosajón, desde los años 80 del pasado siglo, mediante los programas “*writing across de curriculum*” y “*academic literacy*”.

En Latinoamérica, la obra de Carlino (2003, 2004, 2007, 2013) aboga por esta integralidad formativa e interdisciplinar, de poca frecuencia en las altas casas de estudio en la región.

En Cuba, por su parte, predominan las opciones disciplinares y presenciales. Aun cuando la Dra. Roméu encabezó con fuerza un movimiento favor de impulsar esta formación, que ha sido acompañado por múltiples profesores de Español-Literatura provenientes de todas las universidades del país, lo cierto es que se adolece en el paisaje nacional de soluciones más integradoras y transdisciplinares (Díaz, 2018).

II- La concepción pedagógica como un continuo de formación, desde el posgrado

En el escenario educativo global suelen aparecer con reiterada frecuencia las concepciones, como un tipo de resultado científico orientado hacia la transformación, en el plano de la teoría. De manera particular, en las ciencias pedagógicas estos aparecen anclados al proceso educativo conscientemente organizado en las instituciones y dirigido hacia un fin determinado (Chávez, 2003). Su forma de concebirlo para el logro de niveles superiores de calidad y pertinencia en la formación de los estudiantes y el desempeño de los docentes, se asienta en determinadas bases conceptuales que coexisten, no sin importantes contradicciones, en el heterogéneo mundo de los enfoques y los paradigmas. Estas descubren las diversas direcciones de las teorías pedagógicas, tanto en su devenir histórico como actual, donde el contexto social y cultural cobran gran relieve (Miranda & Reinoso, 2016).

En Cuba, la sistematización autoral refiere nodos epistémicos coincidentes que se agrupan desde el método dialéctico materialista y el enfoque histórico cultural. Sobre esta base, se reconoce que la concepción da cobijo a un sistema de ideas, conceptos y representaciones (Valle, 2010), las cuales iluminan el camino de la implementación práctica, dado que despliegan con claridad el estado deseado en determinado campo de acción.

En tal sentido, revelan en forma sistémica e integrada los niveles de relación y jerarquía deseables que habrán de establecerse entre las diversas categorías que integran el aparato conceptual del objeto que se estudia y presupone transformar. Entre sus componentes, los autores con frecuencia identifican (Bernabeu, 2005; Gayle, 2005; Navarro, 2006; Valle, 2010; Remón, 2018; Álvarez, 2018, Rovira, 2018):

- ↳ fundamentos generales;
- ↳ principios;
- ↳ ideas rectoras o científicas;

Dado que las concepciones pedagógicas, usualmente, develan visos para su factual implementación se suelen acompañar de otros productos científicos con mayor apego a la gestión en la práctica, tales como: las estrategias y las metodologías. Estos últimos, en algunos casos, suelen formar parte de la concepción; en tanto, otros las conciben como resultados separados pero complementarios.

En convergencia con lo anterior, López et.al.(2002) orienta para la elaboración y desarrollo de una concepción lo siguiente:

- i. declarar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el punto de vista que se asume;
- ii. acotar conceptualmente las categorías esenciales;
- iii. explicitar los principios que orientan el proceder metodológico;
- iv. caracterizar los aspectos que serán objeto de transformación.

Tomando en cuenta la sistematización realizada, la autora del presente trabajo define conceptualmente Concepción pedagógica para el desarrollo de la escritura de textos científicos desde la formación de posgrado, como:

Sistema de categorías, principios y exigencias que fundamentan, direccionan y organizan la implementación de acciones orientadas al perfeccionamiento del proceso de construcción escrita de significados en los profesionales universitarios, como parte de su superación continua, al comunicar con objetividad, precisión y exactitud los análisis críticos e interpretativos provenientes de una investigación. Promueve el tránsito progresivo hacia niveles superiores de calidad en los desempeños individuales y la socialización del conocimiento científico.

La propuesta, que se despliega, encuentra sus bases teóricas y metodológicas fundantes en:

- ↳ el materialismo dialéctico e histórico, como método general del conocimiento;
- ↳ el enfoque histórico - cultural de Vigotsky para el desarrollo integral de la personalidad;

- ↳ la Pedagogía socio-cultural, que entiende la educación como una categoría eterna de la sociedad que promueve el desarrollo de la cultura y del ser humano, en relaciones interdependientes y bidireccionales de mutua influencia;
- ↳ la concepción didáctica desarrolladora, para la implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje, activo, crítico, reflexivo y creativo.

Asimismo, su construcción ha encontrado fuerte asidero en las variadas experiencias de investigación realizadas en el escenario cubano de la educación superior en pos de consolidar una auténtica Pedagogía nacional que afiance sus lazos comunicantes entre teoría – práctica y exhiba mayores niveles de calidad y pertinencia en la oferta educativa para la formación de posgrado.

Contextualizada al Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria (CEESA), de la Universidad Agraria de La Habana, dada las constatadas debilidades habilidades escriturales de los egresados universitarios, que cursan su formación permanente en la mencionada institución. Igualmente, se consideraron las potencialidades individuales y colectivas del grupo de estudio y del contexto.

A continuación, se muestra la representación gráfica de la concepción pedagógica (ver figura 1):

Fig. 1. Representación gráfica de la *Concepción pedagógica para el desarrollo de la escritura de textos científicos, desde la formación de posgrado*



Fuente: Elaboración propia

Sistema de categorías

El sistema de conceptos esenciales que integra la concepción pedagógica coincide con las variables de investigación, antes definidas, estas son:

Formación de posgrado:

- *superación: cursos, talleres, pasantías y diplomados*
- *posgrado académico: maestría y doctorado*

Escritura de textos científicos:

- *características generales;*
- *tipología textual;*
- *proceso de construcción;*
- *resultado.*

Al respecto, acotar que la formación de posgrado encuentra, también, un fuerte anclaje legal dictado por las políticas diseñadas por el Ministerio de Educación Superior en Cuba, cuya concreción se muestra en el *Reglamento de la educación de posgrado* (Res.140/19). Ambas categorías develan en su relación sistémica, de estrecha y bidireccional imbricación, la singularidad del proceso pedagógico que se intenciona desde el centro estudios en cuestión (CEESA).

Sistema de principios

La palabra principio cuyo origen latín (*principium*) denota “idea que guía, regla fundamental” (Diccionario de Filosofía, 1980, p.346), sintetizan de manera esencial las bases fundantes que sustentan la concepción pedagógica. En tal caso, funcionan como un sistema que se complementa orgánicamente como un todo.

Estos son:

- ↪ La formación como un proceso continuo y permanente en la sociedad del conocimiento.
- ↪ El carácter activo, reflexivo y creador de la educación.
- ↪ La relación entre actividad científica y desarrollo profesional para el progreso socioeconómico de las naciones.
- ↪ El lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana.
- ↪ La unidad entre discurso-cognición-sociedad.
- ↪ La relación entre lo afectivo y lo cognitivo para el desarrollo integral de la personalidad.
- ↪ La atención y respeto a la diversidad.

Todos ellos, brindan una guía que direcciona, desde la teoría, la implementación práctica. En tal sentido, concreta el sistema de relaciones que a lo interno de los programas de posgrado que conduce el CEESA habrán de concebirse desde el sistema de objetivos, contenidos, métodos, formas de organización y evaluación. De esta forma, inciden tanto en el diseño curricular como didáctico, al planear el proceso formativo en forma gradual, sistémica y sistemática.

↳ Sistema de exigencias pedagógicas

Las exigencias pedagógicas, por su parte, exhiben una relación subordinada a los principios. Estas, en particular, profundizan en lo metodológico y orientan de manera más concreta el quehacer; o sea, la implementación y puesta en práctica de la concepción pedagógica.

El sistema de exigencias pedagógicas es:

1. Diagnóstico integral de la oferta formativa de posgrado y sus estudiantes.
2. Diseño y organización sistémica de los programas con niveles crecientes de complejidad.
3. Formulación transdisciplinar del sistema de objetivos y contenidos.
4. Contextualización de los contenidos con base en las características del escenario universitario, laboral y territorial.
5. Empleo de métodos productivos, que promuevan niveles superiores de desarrollo para la generación y socialización del conocimiento científico.
6. Flexibilidad curricular que posibilite la atención a las diferencias individuales.
7. Sistemática actualización de los programas, a partir del desarrollo de las ciencias y los resultados de aprendizaje.

Como se aprecia, en esta ocasión se incluye una enumeración con la intención de organizar las acciones y operaciones para la implementación factual.

Las exigencias pedagógicas, a su vez, retroalimentan al sistema de categorías, en su definición conceptual, derivadas del propio desarrollo científico que enriquece la concepción acerca de la formación de posgrado, así como de las ciencias lingüísticas y didácticas vinculadas al discurso y los procesos de significación.

Asimismo, esta teorización de partida (sistema de categorías) se enriquece con la sistematización de las mejores experiencias derivadas de la práctica pedagógica en este escenario (CEESA) y de las características (cognitivas y afectivas) de los profesionales que acceden a este tipo de formación. Todo ello, en estrecho vínculo con las exigencias macro y microsociales en las que se inserta el proceso formativo para la Educación Superior.

Cierto, es que la propuesta antes enunciada, requiere complementarse con productos más prácticos, tales como: estrategias, metodologías y/o procedimientos, que impacten de manera concreta en el sistema de gestión del centro de estudios. Sin embargo, antes que ello resulta imprescindible lograr un nivel de síntesis teórica superior que solo puede encontrarse en la concepción pedagógica, dada que su generalidad posibilita la orientación del conjunto de acciones más particulares destinadas al desarrollo de la escritura de textos científicos, desde los diversos programas de posgrado que conduce el CEESA.

Consideramos, pues, que la propuesta socializada en el presente espacio, y objeto de implementación en la unidad organizativa aludida, desde el 2018, se erige como válida y pertinente, en tanto encuentra su asidero esencial en el método científico y cuyo origen toma como antecedente un profundo estudio diagnóstico.

CONCLUSIONES

Sin bien se constatan en el escenario global y nacional variados esfuerzos por mejorar las habilidades escriturales de los profesionales universitarios, desde fines del pasado siglo. Lo cierto, es que las evidencias empíricas revelan con meridiana claridad que los logros aún guardan distancia con las aspiraciones.

En tal sentido, urge crear propuestas que aborden su solución en forma más integral y sistémica. Tal es el caso de la concepción pedagógica que en este espacio se presenta. Su origen encuentra antecedente en un estudio diagnóstico con estudiantes de posgrado del Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria, en la Universidad Agraria de La Habana.

La propuesta se concibe dentro de la teoría de los sistemas y devela sus relaciones teórico- metodológicas, como guías que orientan la factual implementación. De esta forma, se propende una mirada más integral a los programas de posgrado, en pos lograr en los estudiantes superiores desempeños en la escritura de textos científicos, como soporte comunicativo de la innovación científica adscrita a todos los profesionales universitarios del presente.

BIBLIOGRAFÍA

- 📖 Álvarez, L. (2018). *El proceso de formación del léxico pedagógico de los estudiantes de la Carrera Español- Literatura*. Tesis de doctorado. Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- 📖 Bendezú, G., Hurtado, S.; Medina, C. E. y Aguilar, P. (2015). Apreciación sobre capacitación en investigación y publicación científica en estudiantes universitarios. *Revista Investigación en Educación Médica*, 4(13), 50-51. Disponible en: <http://riem.facmed.unam.mx>
- 📖 Bernabeu, M. (2005). Una concepción didáctica para el aprendizaje del cálculo aritmético en el primer ciclo. Tesis de doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.
- 📖 Cantillo, A. (2015). *Concepción teórico - metodológica del tratamiento de la construcción de textos científicos escritos en la formación del licenciado en educación Español y Literatura*. Tesis de doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique J. Varona", La Habana, Cuba.
- 📖 Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni/Pluri/Diversidad*, 3 (2). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- 📖 Carlino, P. (2007). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *TEXTURA*, 6 (9). Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín, Venezuela.
- 📖 Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- 📖 Carlino, P. (2004). Escribir a través del curriculum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 25 (1).

- 📖 Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (6), 63-90.
- 📖 Chávez, J. & Suárez, A. (2003). *Acercamiento necesario a la Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- 📖 Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (Vol. 598). Pan American Health Org.
- 📖 Díaz, A. (2018) Escribir textos científicos en la universidad: breves reflexiones teóricas y empíricas desde la educación de posgrado (p. 8-31). En *Educación y Pedagogía Cuba*: Editorial REDIPE.
- 📖 Domínguez, I. (2009). Un acercamiento al lenguaje del texto científico. *VARONA*, 48-49, 67-72.
- 📖 Dugareva, E. A. (2015). *Formación comunicativa científica escrita de los estudiantes universitarios*. Tesis de doctorado: Editorial universitaria, La Habana, Cuba. Disponible en: <http://eduniv.mes.edu.cu>
- 📖 Espino, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 959-976.
- 📖 García de la Figal, A. E. (2016). *Teoría y metodología de la investigación científica*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- 📖 García, J. C. (2009). *Estrategia pedagógica de superación, para contribuir a la construcción de textos científicos de los profesores y las profesoras de la Universidad Bolivariana de Venezuela*. Tesis de doctorado. Caracas, Venezuela.
- 📖 García, A.M; Jiménez, M. y Fierro, B.M. (2015). Acercamiento al discurso profesional pedagógico en la formación de profesores. *Atenas*,1 (29).
- 📖 Garzón, C. A. (2010). *La enseñanza del lenguaje como saber universitario: estudio epistemológico, didáctico, textual del curso "construcción y didáctica de la lengua materna"*. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Colombia.

- 📖 Gayle, A. (2005). *Una concepción pedagógica para el tránsito de los alumnos de las escuelas de retardo en el desarrollo psíquico a la educación básica*. Tesis de doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- 📖 Gutiérrez, M., Yanes, R., Rodríguez, R. y Molina, A. (2009). Curso a distancia para la redacción de artículos científicos. *MediSur*, 7(2), 12-17.
- 📖 Hernández, M. (2015). *Estrategia transdisciplinar para la preparación de los docentes en el desarrollo de la competencia comunicativa profesional pedagógica en la formación inicial*. Tesis de doctorado: Editorial universitaria, La Habana, Cuba. Disponible en: <http://eduniv.mes.edu.cu>
- 📖 Hidalgo, N. (2016). *Estrategia pedagógica para la preparación de los profesores en la orientación de la construcción de textos escritos desde una perspectiva axiológica en la carrera de estudios socioculturales*. Tesis de doctorado: Editorial universitaria, La Habana, Cuba. Disponible en: <http://eduniv.mes.edu.cu>
- 📖 López, J. et.al. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica (p. 45-60). En *Compendio de Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- 📖 López, E. J.; Cabrera, M. E.; Pegudo, A.G. y Cruz, L. (2012). Fenómenos sintácticos en textos científicos de profesores del perfil Higiene y Epidemiología. *EDUMECENTRO*; 4(3), 73-85.
- 📖 Martins, I. (2007). La enseñanza de la escritura en la universidad: algunos criterios didácticos. *TEXTURA*, 6 (9) (enero- diciembre). Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín, Venezuela.
- 📖 Ministerio de Educación Superior (2019). *Reglamento de la Educación de posgrado. Res.140/19*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- 📖 Miranda, T. & Reinoso, C. (2016). Principales enfoques didácticos (p.50-103) En *Una didáctica histórico-cultural para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- 📖 Moyano, E. (2004). *Enseñanza escritura científica: explicaciones de procesos y de procedimientos*. Ponencia presentada en el 1er Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística".

Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- 📖 Navarro, S. M. (2006). *Una concepción pedagógica para el proceso de tránsito a la educación media superior de los alumnos con limitaciones físico-motoras*. Tesis de doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- 📖 Padilla, C.; Douglas, S. y López, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En Castel, V.M y Cubo de Severino, L. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*: FFyL, UNCuyo. Argentina.
- 📖 Remón, Y. (2018). *El tratamiento de la modalidad de enunciado en el análisis de textos en el nivel preuniversitario*. Tesis de doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- 📖 Raya, M.G. y Zulueta, M.E (2015). *Textos científico técnicos ¿Cómo crearlos?: Científico- Técnica*, La Habana, Cuba.
- 📖 Roméu A. (2000). *Caracterización del texto científico*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba.
- 📖 Roméu A. (2004). *El desarrollo de la competencia para la comprensión y producción del discurso científico en la enseñanza media y superior: una propuesta interdisciplinaria*. Congreso Internacional Universidad, La Habana, Cuba.
- 📖 Rovira, Y. (2018). *Concepción pedagógica del proceso de formación para la promoción de lectura. Estrategia de implementación en la carrera ingeniería en telecomunicaciones y electrónica de la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de doctorado. Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- 📖 Tünnermann, C. & De Souza, M. (2003). Desafíos de la Universidad en la sociedad del conocimiento. Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. *Revista Paper Series*, (4). París: UNESCO.
- 📖 Valle, A. (2010). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

 Zayas, E. S. y Bonet, M. M. (2006). Cómo escribir un artículo científico. Algunas recomendaciones. *VARONA*, (42).

LOS MAESTROS Y SU FUNCIÓN COMO FOMENTADORES DEL VALOR DE LA SOLIDARIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

'Teachers and their work as promoters of the solidarity value on the process teaching learning'

Dr. **Carlos Adolfo Sanabria Valdés**¹⁹.

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.

Resumen

Los maestros son agentes de cambio que pueden fomentar la solidaridad entre los estudiantes. Esto se lleva a cabo mediante la implementación de la Escuela Crítica. Una característica de esta última es la construcción del conocimiento en equipos de trabajo. En este último modelo pedagógico, los estudiantes trabajan en equipos dentro y fuera del salón de clases. Cuando se lleva a cabo lo anterior, los integrantes del equipo se retroalimentan para entregar un trabajo solicitado por el maestro. El trabajo en equipo de alumnos fomenta la colaboración y la solidaridad de cada persona del equipo. La solidaridad fomentada por el docente cuando aplica cualquier técnica grupal, produce una especie de ayuda entre los estudiantes. La ayuda es una parte de la solidaridad del ser humano. La primera es un valor que permite reconocer la vida de otro ser humano y su dignidad como persona. El docente es un agente de cambio para fomentar la solidaridad a través del proceso de enseñanza aprendizaje, en especial cuando éste aplica el trabajo en equipo en

¹⁹ Profesor investigador de tiempo completo del departamento de derecho de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.

ORCIDiD 0000-0002-8055-3267

Google académico: carlossanabriavaldes@gmail.com

el aula.

Abstract

Teachers are agents of change who can foster solidarity among students. This last idea is according to applying Critical School. One characteristic of this School is building knowledge in groups of working. In this last pedagogical model, students work in teams inside and outside of the classroom. When this kind of working is done, students of the team feed each other to give certain assignment to teacher who asked for it to students. Working in student's groups foment collaboration and solidarity into each person of each team. Solidarity fostered by the teacher when he applied any technic of group, produced a sort of helping among students. Helping is one part of the solidarity of human being. That one is a value that recognise life of another human being y his dignity as a person. The teacher is an agent of change to foster the solidarity through the process teaching - learning, specially when the teacher applies the work in groups in the classroom.

Palabras clave: Solidaridad. Valores. Escuela crítica. Maestros.

Key words: Solidarity. Values. Critical School. Professors.

I. Introducción

El objetivo central del presente estudio es mostrar al profesor como agente de cambio para fomentar la solidaridad en los alumnos a través del proceso de enseñanza aprendizaje. Para este fin, fundamentamos nuestro trabajo en la teoría del modelo pedagógico de la Escuela Crítica elaborada por Margarita Pansza, la cual explicamos en el marco teórico de esta investigación. En el resto del trabajo mostramos las características de ese modelo para saber la manera en la cual los maestros fomentan el valor de la solidaridad y el reconocimiento de la dignidad de las personas a través del proceso de enseñanza aprendizaje fundamentado en aquél paradigma educativo.

II. Marco conceptual

Esta investigación se fundamenta en la teoría elaborada por Margarita Pansza acerca de la Escuela Crítica para explicar el papel del profesor como un agente de cambio quién también puede fomentar algunos valores con la aplicación de esta última Escuela en el aula y con su interacción junto a los estudiantes.

La Escuela Crítica es:

Una pedagogía que cuestiona en forma radical tanto los principios de la Escuela Nueva como los de la Escuela Tradicional y la Tecnología Educativa, pronunciándose por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, lo cual implica criticar radicalmente la escuela, sus métodos, sus relaciones, revelando lo que permanece oculto, pero que condiciona su actuación, su forma de ver el mundo, es decir, su ideología (Pansza, M., Pérez E., Morán, P., 2007:57).

La Escuela Crítica es un modelo pedagógico el cual construye espacios democráticos en las aulas para alumnos y maestros. El conocimiento es creado o reconstruido entre estos dos agentes educativos. La manera de construir el conocimiento es en base a la exposición abierta por parte del docente y de los alumnos de un tema o contenido temático perteneciente al programa de estudios. Este contenido se estudiará con la disposición de conocerlo y posteriormente transformarlo. Su transformación es con la finalidad de que beneficie a todos los seres humanos, sobre todo a las personas pobres en economía.

III. Planteamiento del problema

Los profesores son agentes de transformación a través del proceso enseñanza aprendizaje para que los alumnos puedan cambiar los aspectos negativos de la sociedad. El profesor se desenvuelve en un currículo y con la convivencia con otros agentes educativos además que para su ejercicio profesional aplica un modelo pedagógico. La finalidad del currículo es: "favorecer el desarrollo humano y social, el progreso histórico-cultural y la transformación de la escuela" (Lafrancesco, 2004

: 26-27). Con respecto a qué es un modelo pedagógico, María Guadalupe Carranza Peña al referirse a los modelos pedagógicos, menciona que:

Ya desde hace algún tiempo, quizá desde los años sesentas, se viene hablando de modelos, en el ámbito de las ciencias sociales; haciendo alusión a ciertas formas de comportamiento social, económico, educativo, lingüístico, pedagógico, etcétera que se caracterizan, desde mi punto de vista; por dos grandes dimensiones. Una de ellas se refiere a determinada concepción teórico-filosófica que de alguna manera explica aquello que se está tratando de representar en un esquema más o menos simple, pero conformado por supuestos básicos que eventualmente permanecen ocultos, sus principios; y que sin embargo guían la manera de actuar de los sujetos que a ellos se adhieren, supuestos básicos que determinan a la segunda gran dimensión y que se refiere a los aspectos prácticos o procedimentales que dan concreción a tales concepciones.(Carranza, 2004 : 213).

Un modelo es una explicación de la realidad. Brian Wilson argumenta el concepto de modelo de la siguiente manera:

Un modelo es la interpretación explícita de lo que uno entiende de una situación, o tan sólo de las ideas de uno acerca de esa situación. Puede expresarse en matemáticas, símbolos o palabras, pero en esencia es una descripción de entidades, procesos o atributos y las relaciones entre ellos. Puede ser prescriptivo o ilustrativo, pero, sobre todo, debe ser útil (Wilson, 1993: 28).

La Escuela Crítica es un modelo pedagógico. Ante los anteriores argumentos podemos elaborar la siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las características de la Escuela Crítica que permiten el fomento de la solidaridad en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Con cuál técnica de enseñanza el maestro fomenta la solidaridad a través del proceso de enseñanza aprendizaje?

IV. Métodos

El método empleado en la presente investigación fue el método deductivo porque a partir de un todo general como lo es la teoría de la *Fundamentación y Operatividad de la didáctica* de Margarita Pansza *et al.*, se toman ciertos postulados para aplicarlos a este estudio.

V. La función del profesor según el modelo de la escuela crítica

El maestro es un agente de cambio que puede fomentar la solidaridad entre los estudiantes. Esto se lleva a cabo mediante la implementación de la Escuela Crítica. El significado de ésta la mencionamos en el marco teórico del presente trabajo. Una característica de la Escuela Crítica es la idea y actividad de transformar el conocimiento. Esto último significa la modificación del saber tradicional. La transformación del objeto de estudio la realizan alumnos y docentes.

Debido a que profesor y alumnos estudian juntos un contenido temático y analizan temas, posteriormente surgen entre los agentes de cambio propuestas las cuales mejoran a las instituciones, conceptos, valores y saberes.

Cualquier institución, concepto, valor o saber creado por las personas se puede transformar para mejorar la calidad de vida. Pansza menciona que las instituciones se pueden transformar. “Las instituciones son algo que crean los hombres y en el poder colectivo que crean está el germen de su propia transformación” (Pansza *et al.*, 2007: 58).

Un gran mérito de la Escuela Crítica es llevar a cabo la transformación del conocimiento. Docentes y alumnos realizan este cambio en el salón de clases sin un escritorio, con mesas agrupadas en semicírculo y con una actitud abierta para modificar conceptos, valores e instituciones y estos puedan propiciar mejores condiciones de vida de las personas. Esta transformación del conocimiento realizada por los agentes educativos antes mencionados y de la manera antes mencionada, nos indica que éstos llevan a cabo el cambio con el currículo oculto de la institución educativa.

Otra característica de la Escuela Crítica es la construcción del conocimiento en grupos. En este modelo pedagógico, los estudiantes trabajan en equipos dentro y/o fuera del salón de clases. Cuando se lleva a cabo lo anterior, los integrantes del equipo se retroalimentan para entregar un trabajo solicitado por el maestro.

La conformación de equipos es muy variada. Existen diversas técnicas de enseñanza de grupos. En la actualidad podemos encontrar una gran bibliografía relativa a estas últimas.

El trabajo en equipo de alumnos fomenta a la solidaridad de cada persona para el ente colectivo el cual es el equipo. El docente es un potencial agente de cambio para fomentar la solidaridad a través del proceso de enseñanza aprendizaje, en especial cuando éste aplica el trabajo en equipo en el aula.

Uno de los motivos por los cuales la Escuela Crítica hacer trabajar a los alumnos en equipo es para desarrollar y fomentar la solidaridad en las personas. Esta última sirve a los alumnos para su futuro profesional y es de utilidad a los egresados que se integran al mercado de trabajo para que puedan corregir los defectos que hay en este último.

La Escuela Crítica fomenta la participación de todos los alumnos integrantes de una clase por diversos motivos. El primero y más importante es para que todos los alumnos desarrollen el hábito de argumentar y exponer sus ideas. Otro motivo menos importante es para que se cumpla el principio de la Escuela Crítica que postula a la educación como verdadero espacio democrático.

Los profesores que aplican los postulados de la Escuela Crítica, fomentan valores en los alumnos. Entre estos se encuentra la solidaridad. Unos valores que se necesitan ejercer en la actualidad son ésta y la honradez. Estos últimos pueden ayudar a combatir la corrupción. A mayor implementación de la Escuela Crítica por parte de los maestros, más alumnos educados para actuar con solidaridad. A mayor implementación de la Escuela Crítica por parte de los docentes, mayor número de

alumnos egresados educados para actuar con solidaridad. Esta última ayuda a reconocer la dignidad de las personas.

Todas las personas tenemos dignidad. Emmanuel Kant argumentó acerca de la esta última lo siguiente: “aquello que constituye la condición para que algo sea fin para sí mismo, eso no tiene meramente valor relativo o precio, sino un valor interno, esto es dignidad” (Kant, 2013: 53). La solidaridad – fomentada en la Escuela Crítica -es una acción con valor moral para alcanzar la dignidad. La honradez es otra acción moral para alcanzar la dignidad. La corrupción no es una acción ni un valor moral, por lo que no forma parte de la dignidad de las personas. Por lo tanto, la corrupción debe ser combatida y eliminada.

Kant argumentó que todas las personas somos fines en sí mismos, no simples medios para los fines de otras personas.

La Escuela Crítica fomenta a la solidaridad en los alumnos en el momento en el cual el docente aplica cualquier técnica de enseñanza en equipos – por ejemplo panel, casos prácticos o cualquier otra dinámica de grupos.

La solidaridad fomentada por el docente cuando aplica cualquier técnica grupal, produce una especie de ayuda entre los estudiantes. La ayuda es una parte de la solidaridad del ser humano. La primera es un valor que permite reconocer la vida de otro ser humano y su dignidad como persona. En la virtud de la amistad se encuentra a la ayuda como una especie de aquélla. La Escuela Crítica fomenta a la ayuda porque ésta se encuentra en una parte de la solidaridad y como sostuvimos en párrafos anteriores, esta última se presenta cuando el docente aplica cualquier técnica de enseñanza en equipos. Ronald Dworkin argumenta la siguiente idea de la ayuda:

La riqueza y la suerte se reparten de manera muy despareja entre los seres humanos, de modo que a menudo nos encontramos en la situación de ayudar a extraños que están peor que nosotros, sea en general o porque han sufrido algún accidente o corren algún peligro en particular (Dworkin, 2014: 335).

La persona que ayuda a otro ser humano reconoce la dignidad que le pertenece a la humanidad. Dworkin escribió acerca de esta idea: “Debemos mostrar pleno respeto por la igual importancia objetiva de la vida de todas las personas, pero también pleno respeto por nuestra responsabilidad de hacer algo valioso de nuestra vida propia” (Dworkin, 2014: 335).

La Escuela Crítica fomenta valores y el respeto por la dignidad de todos los agentes educativos. En este modelo pedagógico el maestro no emplea el estrado del aula y en cambio trabaja en el mismo nivel físico de los alumnos. A su vez estos últimos reconocen al docente como a una persona con más conocimientos que los estudiantes. En este acto el profesor respeta a la dignidad de los alumnos cuando trabaja hombro a hombro con estos últimos porque no emplea el estrado y a su vez los estudiantes respetan a la dignidad del docente porque reconocen todo el saber que el maestro ha acumulado a lo largo de los años.

El profesor es un agente de cambio para fomentar la solidaridad en el aula a través del trabajo en grupos y de su trabajo en el aula sin estrado. Muchas instituciones cuentan con un estrado en sus salones de clase. Es recomendable que se elimine aquél para que se que no exista la separación entre profesores y alumnos con el fin de que estos últimos sigan con la práctica de ciertos valores como el de la solidaridad.

VI. Conclusiones

A) La Escuela Crítica es un modelo pedagógico el cual construye espacios democráticos en las aulas para alumnos y maestros. El conocimiento es creado o reconstruido o transformado entre estos dos agentes educativos.

B) Docentes y alumnos realizan actividades en el salón de clases sin un escritorio, con mesas agrupadas en semicírculo y con una actitud abierta para modificar conceptos, valores e instituciones y estos puedan propiciar mejores condiciones de vida de las personas. Esta transformación del conocimiento realizada por los agentes educativos antes mencionados y de la manera antes mencionada, nos indica que éstos llevan acabo el cambio en el currículo oculto de la institución educativa.

C) El trabajo en equipo de alumnos fomenta la colaboración y la solidaridad de cada persona para el ente colectivo el cual es el equipo. El docente es un potencial agente de cambio para fomentar la solidaridad a través del proceso de enseñanza aprendizaje, en especial cuando éste aplica el trabajo en equipo en el aula.

D) La solidaridad fomentada por la Escuela Crítica, al aplicar el docente cualquier técnica grupal, produce una especie de ayuda entre los estudiantes. La persona que ayuda a otro ser humano reconoce la dignidad que le pertenece a la humanidad. La dignidad significa que todas las personas somos fines y no medios otras personas.

VII. Referencias bibliográficas

Carranza Peña, M. (2004). De la Didáctica Tradicional al Constructivismo. En Anzaldúa Arce, Raúl y Ramírez Grajeda, Beatriz, (coordinadores), *Formación y tendencias educativas* (p. 213). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.

Dworkin, R. (2014). *Justicia para erizos*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Kant, M. (2013). *Fundamentación Metafísica de las costumbres*. México: Editorial Porrúa.

Lafrancesco V., G. (2004). *Currículo y Plan de estudios. Estructura y Planeamiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Panza, M., Pérez, C. Morán, P. (2007). *Fundamentación de la didáctica*. México: Editorial Gernika.

Wilson, B. (1993). *Sistemas: conceptos, metodología y aplicaciones*, México: Editorial Limusa.

RESÚMENES

OBSERVATORIO COLOMBIANO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA - CON USO DE TIC- PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: VERSIÓN 3.0. AVANCES DE LA PROPUESTA DE DESARROLLO*

Tomás Sánchez Amaya Ph. D. **

Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá-Colombia

El ejercicio académico que aquí se presenta, contiene la descripción de los avances de la propuesta de desarrollo e implementación de la Versión 3.0 del Observatorio Colombiano de Innovación Educativa que, el Ministerio de Educación Nacional prevé implementar, a través del concurso de Colciencias (hoy Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación), mediante la invitación realizada -a mediados del año 2018- a grupos de investigación “avalados por Instituciones de Educación Superior con líneas de investigación en educación y TIC” y con reconocimiento vigente (Ministerio de Educación Nacional-Colciencias, 2018).

En respuesta a la invitación, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), a través del Instituto de Estudios e Investigaciones educativas-IEIE, convocó a diversos grupos de investigación que satisficieran los requerimientos referidos; al llamado acudieron los grupos de investigación EduCArte, Giira y Lider que, constituyeron una coalición de orden institucional para

* Artículo de desarrollo —derivado de la propuesta “Construcción y desarrollo de la Versión 3.0 del Observatorio Colombiano de Innovación Educativa, con uso de TIC en Educación Superior”. Contrato de Recuperación Contingente No. FP44842-367-2018. (Área de Conocimiento: Educación; Sub-área: Planeamiento y evaluación educacional).

** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE (Manizales-Colombia); Post-doctor en Narrativa y Ciencia por la Universidad Santo Tomás (Bogotá-Colombia), en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Docente de Planta Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía-PAIEP, Director Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas-IEIE (Bogotá-Colombia). E-mail: tosamay@gmail.com; tsancheza@udistrital.edu.co

participar en la mencionada invitación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas-IEIE, 2018), la cual fue adjudicada –para su desarrollo- a esta alianza.

La propuesta de desarrollo se plantea en cuatro fases: Etapa 1, elaboración conceptual y metodológica del Observatorio; Etapa 2, diseño tecnológico de la plataforma de BI; Etapa 3, análisis de datos e información relacionada con indicadores asociados; Etapa 4, evaluación, análisis y retroalimentación de la propuesta (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas, 2018).

De manera específica, este ejercicio analítico presenta los avances logrados en relación con los avances de la Etapa 1, en lo relativo al desarrollo de los modelos conceptual y metodológico de la propuesta.

El primero de ellos –modelo conceptual- toma como punto de partida una precisión sobre la naturaleza del Observatorio Colombiano de Innovación Educativa. Acto seguido se realiza un análisis sobre las funciones sustantivas o misionales de las Instituciones de Educación Superior, según la clasificación realizada por el Ministerio de Educación nacional (Congreso de Colombia, 1992), en la perspectiva de determinar los dominios y subdominios de análisis, sobre los cuales se elaboran los indicadores que han de ser objeto de observación, análisis y sistematización de la Versión 3.0 del Observatorio. En el modelo conceptual se presenta, en un segundo momento, el marco de referencia sobre el cual se ponen los cimientos de la apuesta, constituido por el análisis de sobre: las tendencias en Innovación Educativa —con uso TIC— en educación superior; el uso, la apropiación y la transformación digital en educación superior; los observatorios de Educación Superior. El modelo conceptual finaliza desglosando cinco dominios: tres de ellos fundamentales, por constituir la razón de ser de las IES (Docencia, Investigación y Extensión); y otros dos que constituyen las condiciones de posibilidad para su puesta en escena (Políticas y Gestión; Infraestructura). Cada dominio se disgrega en subdominios que permiten finos niveles de análisis sobre la innovación educativa en el nivel de la educación superior en Colombia.

El modelo metodológico se construye sobre la base del modelo metodológico y contiene la especificación de los dominios y subdominios; la determinación de los indicadores a

medir y analizar; los criterios de valoración, cruzados con la cadena de valor y con los niveles de calidad (existencia, uso e implementación y adopción de la cultura TI en las IES; la elaboración de la ficha técnica de cada uno de los indicadores; la propuesta del método (puesta en funcionamiento de la plataforma BI); el glosario de términos y los instructivos para la recolección de la información.

Los insumos aportados por los modelos conceptual y metodológico comportan las condiciones de posibilidad para la construcción de la Plataforma BI a partir de la cual se recabará la información sobre la Innovación Educativa -con uso de TIC- en las IES, a partir de los dominios y subdominios referidos.

Palabras clave: Observatorio, Innovación educativa, Educación Superior, dominios, subdominios, indicadores.

2.

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS APORTADAS POR LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL 4.0

Luz Janeth Ospina M, Ph.D

University of Lethbridge

Alberta, Canadá

RESUMEN

En el tiempo presente estamos siendo testigos de la irrupción sin precedente de nuevos desarrollos tecnológicos; es inminente que estamos frente a la cuarta revolución industrial (RI 4.0) y con esta emerge todo tipo de cambios a nivel económico, político y por supuesto, educativo. Desde esta perspectiva, interesa mirar en este trabajo qué es la Educación 4.0 y cuáles son las innovaciones pedagógicas y/o cambios sustanciales en relación con el rol de los aprendices, en tanto considerados una generación de nativos digitales, así como al de los

maestros, enfrentados a cambios en su quehacer pedagógico aportados por las llamadas tecnologías disruptivas.

Desde una perspectiva lingüo-pedagógica, es posible afirmar que estos cambios mencionados generan el imperativo de que los estudiantes universitarios aprendan y se comuniquen por lo menos en una lengua diferente a su lengua materna y que, además, desarrollen su competencia intercultural para funcionar en un mundo globalizado. Por su parte, el docente está llamado a replantear su postura pedagógica en este nuevo paradigma educativo.

En este trabajo se presentará un marco conceptual que abordará los cambios y retos mencionados, tanto para el aprendiz, como para el docente. Se presentarán los rasgos fundamentales de la Educación 4.0 y su inherencia en el aula de lenguas extranjeras. Por otro lado, se concatenará tal paradigma conceptual con un estudio exploratorio llevado a cabo en la Universidad de Lethbridge en un grupo de estudiantes de español Lengua extranjera que después de haber tomado un curso de español intermedio, responde un cuestionario en línea sobre su nivel de compromiso con la clase, teniendo en cuenta variables como la naturaleza del trabajo efectuado en clase, el aprendizaje activo durante el curso y la flexibilidad para llevar a cabo sus actividades de aprendizaje.

A pesar de tratarse de un estudio pequeño, los resultados resultaron significativos en cuanto a la importancia de promover en el aula de lenguas extranjeras las innovaciones pedagógicas aportadas por la RI 4.0. Estos resultados se presentarán, y además se discutirán las implicaciones y acciones pedagógicas para guiar al alumno del siglo XXI hacia nuevas demandas laborales y sociales.

PALABRAS CLAVE

Competencia Intercultural, Educación 4.0, Educación Superior, Perspectiva Lingüo-pedagógica, Revolución Industrial 4.0.

3.

EL TRABAJO DOCENTE DESDE LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN SU PRÁCTICA UNIVERSITARIA.

Luisa Carlota Santana Gaitán²⁰

Resumen

En el marco del proyecto de investigación: Sistematización de las experiencias educativas y pedagógicas significativas en la Facultad de Ciencias y Educación y la facultad Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desarrollada desde el paradigma cualitativo que privilegia la vida cotidiana, la participación de los sujetos y la comunicación, ha sido posible identificar desde las voces de los docentes, su trayectoria académica y profesional, aquellas experiencias que dentro de su quehacer han tenido el carácter de generar un sentido y un significado particular en los estudiantes universitarios.

El trabajo de campo desarrollado con más de 25 docentes de ambas facultades, centrado en esta ponencia en el desarrollado en la Facultad de Ciencias y Educación, ha permitido mediante la realización de sesiones de grupos focales y entrevistas, así como el diligenciamiento de una ficha de identificación de las experiencias consideradas significativas, reconocer una multiplicidad de prácticas docentes que compartidas han dado la posibilidad de profundizar en su ejercicio

²⁰ Docente de Carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá-Colombia. Doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás. dcasantana@yahoo.es; icsantanag@udistrital.edu.co

analítico y reflexivo así como reconocer en sí mismos y en los otros intereses comunes presentes en la formación de los futuros docentes, asociados con la reconfiguración de la identidad profesional, la construcción de valores, de un pensamiento crítico y su reconocimiento como sujetos, entre otros, emocionales, que tienen y llegan a la universidad con una historia personal y social que incide en su elección profesional y en su futuro desempeño profesional.

Los docentes participantes, han mostrado un alto compromiso con el ejercicio docente y con su profesión, la cual buscan cualificar cotidianamente para lograr sus propósitos, los cuales han emergido de las investigaciones realizadas, de las dificultades que observan en sus estudiantes o de aquellos aspectos que consideran son fundamentales en la formación personal, social, profesional y académica de los futuros docentes.

Por otra parte, aún se está en el proceso de identificar las diferencias que los participantes en la investigación encuentran entre sus experiencias significativas educativas y pedagógicas, lo que resulta afín con los hallazgos conceptuales iniciales del proyecto, desde los cuales era posible identificar una falta de distinción profunda entre los dos e incluso entre lo que puede considerarse como experiencias alternativas, innovadoras y significativas.

Se espera que esta investigación contribuya a visibilizar el trabajo docente, permita la construcción de políticas en la institución y de esta manera se contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Palabras Clave: experiencias pedagógicas, experiencias educativas, práctica docente, educación superior.

Summary

Within the framework of the investigation project: Systematization of significant educational and pedagogical experiences in the Faculty of Science and Education and the Faculty of Environment and Natural Resources of the Francisco José de Caldas District University, developed from the qualitative paradigm that privileges daily life, the Participation of the subjects and communication, it has been possible to identify from the voices of the teachers, their academic and professional trajectory, those experiences that within their work have had the character of generating a particular meaning and meaning in university students.

The field work developed with more than 25 teachers of both faculties, focused on this paper in the one developed at the Faculty of Science and Education, has allowed through the conduct of focus group sessions and interviews, as well as the completion of a record of identification of the experiences considered significant, to recognize a multiplicity of teaching practices that shared have given the possibility to deepen their analytical and reflective exercise as well as to recognize in themselves and in the other common interests present in the formation of future teachers, associated with the reconfiguration of professional identity, the construction of values, critical thinking and their recognition as subjects, among others, emotional, who have and arrive at the university with a personal and social history that affects their professional choice and their future professional performance.

The participating teachers, have shown a high commitment to the teaching exercise and their profession, which seek to qualify daily to achieve their purposes, which have emerged from the research carried out, the difficulties they observe in their students or those aspects that They consider they are fundamental in the personal, social, professional and academic training of future teachers.

On the other hand, it is still in the process of identifying the differences that research participants find between their significant educational and pedagogical experiences, which is similar to the initial conceptual findings of the project, from

which it was possible to identify a lack of deep distinction between the two and even between what you can consider as alternative, innovative and meaningful experiences.

It is expected that this research will contribute to the visibility of teaching work, allow the construction of policies in the institution and thus contribute to the improvement of the quality of higher education.

Keywords: pedagogical experiences, educational experiences, teaching practice, higher education.

4.

EL MODELO DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDO Y LENGUA EXTRANJERA AICLE, CUATRO EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL VALLE DEL CAUCA, COLOMBIA

Mg. Gonzalo Romero Martínez.

Docente Auxiliar - Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Colombia.

Coordinador de los programas académicos de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Maestría en Bilingüismo y Educación.

Investigador del grupo ILA – Investigación en Lingüística Aplicada. Correo:

gromero@uceva.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6097-5104>

Resumen

Esta presentación busca socializar cuatro diferentes estudios de investigación-acción en la región del Valle del Cauca, Colombia sobre la implementación del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera - AICLE para mejorar dificultades específicas de instituciones educativas en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y otras competencias para el siglo XXI. Estas investigaciones fueron desarrolladas con el apoyo de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del

Cauca. En primer lugar, en el año 2016, un proyecto con enfoque cuantitativo fue desarrollado en un colegio bilingüe para desarrollar la competencia científica en la clase de ciencias naturales. En 2017, la habilidad oral en inglés de estudiantes de un colegio piloto bilingüe fue mejorada a través de la implementación de AICLE y las estrategias de expresión dramática en la clase de ciencias sociales en grado séptimo. En el 2018, las estrategias de comprensión de lectura fueron desarrolladas por medio de la implementación del AICLE en un colegio monolingüe. En 2019, la mejora en la competencia del multiperspectivismo fue analizado a través de la implementación de CLIL en las clases de ciencias sociales de un colegio monolingüe.

Palabras claves: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, competencias, bilingüismo.

Referencias

- Andrea Medina Soto, Walter Vargas Urrego, Gonzalo Romero Martínez. (2018) Dramatic Expression: A Strategy for the English Oral Production through the CLIL Approach. *International Journal of Education and Learning Systems*, 3, 32-42
- Quintana Aguilera. J. A., Restrepo Castro. D., Romero Martínez. G., y Cárdenas Messa. G. A. (2019). The effect of Content and Language Integrated Learning on the development of English reading comprehension skills. *Lenguaje*, 47 (2), 427-452. doi: 10.25100/lenguaje.v47i2.7699
- Romero, G. (2017). Developing Reading Comprehension Skills in an ESP Course through a Theme and Task Based Learning Model. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 14, 136-146. Retrieved from <http://www.wseas.org/multimedia/journals/education/2017/a325910-090.php>.

5.

**OBSERVATORIO COLOMBIANO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA -
CON USO DE TIC- PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: VERSIÓN
3.0. AVANCES DE LA PROPUESTA DE DESARROLLO***

Tomás Sánchez Amaya Ph. D. **

Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá-Colombia

* Artículo de desarrollo —derivado de la propuesta “Construcción y desarrollo de la Versión 3.0 del Observatorio Colombiano de Innovación Educativa, con uso de TIC en Educación Superior”. Contrato de Recuperación Contingente No. FP44842-367-2018. (Área de Conocimiento: Educación; Sub-área: Planeamiento y evaluación educacional).

** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE (Manizales-Colombia); Post-doctor en Narrativa y Ciencia por la Universidad Santo Tomás (Bogotá-Colombia), en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Docente de Planta Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía-PAIEP, Director Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas-IEIE (Bogotá-Colombia). E-mail: tosamay@gmail.com; tsancheza@udistrital.edu.co

El ejercicio académico que aquí se presenta, contiene la descripción de los avances de la propuesta de desarrollo e implementación de la Versión 3.0 del Observatorio Colombiano de Innovación Educativa que, el Ministerio de Educación Nacional prevé implementar, a través del concurso de Colciencias (hoy Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación), mediante la invitación realizada -a mediados del año 2018- a grupos de investigación “avalados por Instituciones de Educación Superior con líneas de investigación en educación y TIC” y con reconocimiento vigente (Ministerio de Educación Nacional-Colciencias, 2018).

En respuesta a la invitación, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), a través del Instituto de Estudios e Investigaciones educativas-IEIE, convocó a diversos grupos de investigación que satisficieran los requerimientos referidos; al llamado acudieron los grupos de investigación EduCArte, Giira y Lider que, constituyeron una coalición de orden institucional para participar en la mencionada invitación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas-IEIE, 2018), la cual fue adjudicada –para su desarrollo- a esta alianza.

La propuesta de desarrollo se plantea en cuatro fases: Etapa 1, elaboración conceptual y metodológica del Observatorio; Etapa 2, diseño tecnológico de la plataforma de BI; Etapa 3, análisis de datos e información relacionada con indicadores asociados; Etapa 4, evaluación, análisis y retroalimentación de la propuesta (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas, 2018).

De manera específica, este ejercicio analítico presenta los avances logrados en relación con los avances de la Etapa 1, en lo relativo al desarrollo de los modelos conceptual y metodológico de la propuesta.

El primero de ellos –modelo conceptual- toma como punto de partida una precisión sobre la naturaleza del Observatorio Colombiano de Innovación Educativa. Acto seguido se realiza un análisis sobre las funciones sustantivas o misionales de las Instituciones de Educación Superior, según la clasificación realizada por el Ministerio de Educación nacional (Congreso de Colombia, 1992), en la perspectiva de determinar los dominios y subdominios de análisis, sobre los cuales se elaboran

los indicadores que han de ser objeto de observación, análisis y sistematización de la Versión 3.0 del Observatorio. En el modelo conceptual se presenta, en un segundo momento, el marco de referencia sobre el cual se ponen los cimientos de la apuesta, constituido por el análisis de sobre: las tendencias en Innovación Educativa —con uso TIC— en educación superior; el uso, la apropiación y la transformación digital en educación superior; los observatorios de Educación Superior. El modelo conceptual finaliza desglosando cinco dominios: tres de ellos fundamentales, por constituir la razón de ser de las IES (Docencia, Investigación y Extensión); y otros dos que constituyen las condiciones de posibilidad para su puesta en escena (Políticas y Gestión; Infraestructura). Cada dominio se disgrega en subdominios que permiten finos niveles de análisis sobre la innovación educativa en el nivel de la educación superior en Colombia.

El modelo metodológico se construye sobre la base del modelo metodológico y contiene la especificación de los dominios y subdominios; la determinación de los indicadores a medir y analizar; los criterios de valoración, cruzados con la cadena de valor y con los niveles de calidad (existencia, uso e implementación y adopción de la cultura TI en las IES; la elaboración de la ficha técnica de cada uno de los indicadores; la propuesta del método (puesta en funcionamiento de la plataforma BI); el glosario de términos y los instructivos para la recolección de la información.

Los insumos aportados por los modelos conceptual y metodológico comportan las condiciones de posibilidad para la construcción de la Plataforma BI a partir de la cual se recabará la información sobre la Innovación Educativa -con uso de TIC- en las IES, a partir de los dominios y subdominios referidos.

Palabras clave: Observatorio, Innovación educativa, Educación Superior, dominios, subdominios, indicadores.