



Pedagogía, experiencia y vida escolar



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

■ educación ■
y Ciudad ■ 39

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
EDUCACIÓN

REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD N.º 39

Pedagogía, experiencia y vida escolar

Segundo semestre: Julio - Diciembre de 2020

Director General: **Alexánder Rubio Álvarez**
Subdirectora Académica: **Juliana Gutiérrez Solano**
Asesores de Dirección: **Ruth Amanda Cortés Salcedo**
Alexánder Ballén
Luis Miguel Bermúdez

Consejo Directivo: **Edna Cristina Bonilla Seba**
Javier Saénz Obregón
Francisco Cajiao Restrepo
María Cristina Cermeño
Sindey Carolina Bernal Villamarín
Sandra Cecilia Suárez García

Editor: **Alexander Rubio Álvarez**

Editor y Editora Académicos Invitados: **Oscar Saldarriaga Vélez**
Ruth Amanda Cortés Salcedo

Editor de Contenidos: **Daniel Fernando Torres Páez**

Coordinadora Editorial IDEP: **Diana María Prada Romero**

Diseño de portada, diagramación e Ilustraciones: **Sebastián Camilo Leal Vargas**

EBSCO-Education Source; Educational Research Abstracts; Google metrics; Google Scholar; MIAR; Informe Académico (GALE); CAPES; CIRC; Credi; UlrichWeb; Latindex; BIBLAT; DOAJ; Dialnet; IRESIE; Sherpa/Romeo; ¿Dónde lo público?; Crue; Actualidad Iberoamericana; Clase; WorldCat; e-Revistas
Publicación semestral del IDEP

Correspondencia, información, canjes y suscripciones
Avenida Calle 26 N.º. 69D-91. Centro Empresarial Arrecife
Torre Peatonal, Oficinas 805 - 806
Teléfono PBX: (57 1) 2630603
Bogotá D.C., Colombia
Correo electrónico:
educacionyciudad@idep.edu.co
Revista <http://revistas.idep.edu.co/>
Página web IDEP: www.idep.edu.co

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación, en la cual se realice la reproducción.

Impreso y hecho en Colombia



Pedagogía, experiencia y vida escolar

Contenido



14

Presentación

16

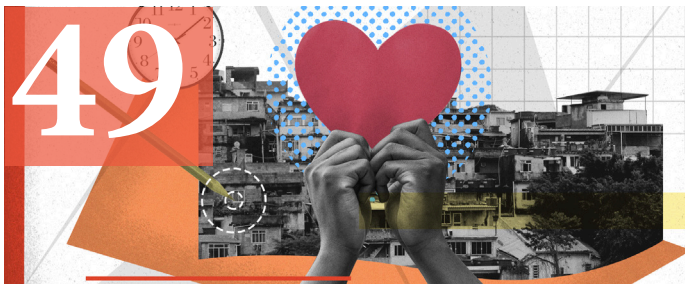
Prefacio

Oscar Saldarriaga Vélez
Ruth Amanda Cortés Salcedo



19
Escribir las prácticas: reticencias y resistencias de los profesionales

Anne-Marie Chartier



49
Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca

Alanis Bello Ramírez



63
La semiotricidad como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en tres colegios distritales de la ciudad de Bogotá

Carlos Eduardo Pacheco Villegas
José Gerardo Albarracín Reyes
Francisco Javier Rodríguez Valero



73
La educación financiera en primaria, una opción de trabajar matemáticas en el aula

Diana Maritza Vanegas García



85
La inclusión escolar y el retorno a lo concreto como praxis pedagógica. Entrevista con Luis Miguel Bermúdez

Jorge Enrique Blanco García



Escenarios de la experiencia estética en el aprendizaje
Luis Alfonso Rubio Pardo



La lectura de la narrativa urbana en la escuela: un contagio, una interiorización y una construcción de representaciones sociales
Oscar Emilio Alfonso Talero



Pedagogía de la muerte en la escuela: una tarea pendiente
Oscar Oswaldo Rodríguez Munar
Elizabeth Paz Gaviria
Diego Alejandro Osorio Castañeda



Meme educativo: experiencia para una pedagogía de la cultura visual
Rennier Estefan Ligarretto Feo



Caracterización de las representaciones semióticas elaboradas por estudiantes de grado cuarto, de básica primaria, sobre separación de mezclas
Robinson Hans Cascavita Sánchez
Edier Hernán Bustos Velasco
Jaime Duván Reyes Roncancio



Escuela y praxis pedagógica: vínculo transformador de licenciados en maestros
Ronald Andrés Rojas López



Una propuesta para el desarrollo del vocabulario en inglés, en el marco de la educación inclusiva
Vivian Camila Garibotto Trujillo
Nelly Yazmin Ramos Rodríguez
Camila Alejandra Ríos Castro



Parámetros de publicación Revista Educación y Ciudad
Instrucciones para los autores y autoras de artículos

Comité Editorial

Alexander Rubio Álvarez

Formación académica

Doctor en Ciencias del Deporte, Universidad de Baja California. Maestría en Docencia e Investigación Universitaria, Universidad Central de Chile. Licenciatura en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Director del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana

arubio@idep.edu.co

Adela Molina Andrade

Formación académica

Doctora en Educación, Universidad de Sao Paulo. Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Educación con Énfasis en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación laboral

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Nacionalidad colombiana

amolina@udistrital.edu.co

Alejandro Álvarez Gallego

Formación académica

Doctor en Historia de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Maestría en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Docente e Investigador, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

Nacionalidad colombiana

rizoma.alejandro@gmail.com

Diana María Prada Romero

Formación académica

Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE - UPN. Especialista en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Comunicación – Educación, Universidad Central. Comunicadora Social – Periodista, Universidad Central.

Filiación laboral

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana

dprada@idep.edu.co

Gladys Jaimes de Casadiego

Formación Académica

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central de Las Villas. Maestría en Lingüística Teórica y Formal, Université de Paris VIII. Maestría en Lingüística Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo. Especialización en Lingüística, Instituto Caro y Cuervo. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Consultora.

Nacionalidad colombiana

gjaimesster@gmail.com

Juliana Gutiérrez Solano

Formación Académica

Historiadora, Universidad Nacional de Colombia. Master in International Educational Development, Teachers College-Columbia University.

Filiación laboral

Subdirectora Académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana

jgutierrez@idep.edu.co

Marco Raúl Mejía

Formación académica

Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Licenciatura en Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación laboral

Planeta Paz.
Nacionalidad colombiana
marcoraulm@gmail.com

Margarita Posada Escobar

Formación académica

Estudios de Doctorado en Calidad Educativa, con diploma DEA, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía y didáctica; Maestría Cinde - UPN en Desarrollo Social y Educativo. Licenciatura en Estudios Principales en Pedagogía Musical.

Filiación laboral

Docente, Colegio República Bolivariana de Venezuela IED.
Nacionalidad colombiana
maextrax@yahoo.es

María del Pilar Unda Bernal

Formación académica

Doctora en Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Maestría en Educación con Especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular, Universidad Javeriana. Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación laboral

Docente e Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional.
Nacionalidad colombiana
pilunda@gmail.com

Rosalba Pulido de Castellanos

Formación académica

Doctora en Educación, Área Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Biología, Universidad de los Andes. Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Docente, Universidad de la Salle.
Nacionalidad colombiana
rpulido0730@gmail.com

Ruth Amanda Cortés Salcedo

Formación académica

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Especialización en Enseñanza de la Historia, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Nacionalidad colombiana
amandacortes2006@yahoo.es

Ruth Milena Páez Martínez

Formación Académica

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación laboral

Docente, Maestría en Docencia y del Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle.
Nacionalidad colombiana
milenapaez@yahoo.es

Comité Científico

Araceli Teresa de Tezanos Castiñeiras

Formación académica

Doctorado en Lettres et Sciences Humaines, Université de Paris X Nanterre. Maestría Investigación Educativa, Universidad Iberoamericana. Especialización Certificatto in Pedagogia, Università degli Studi de Firenze. Especialización Diplôme d' Études Approfondies en estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Université de Paris X, Nanterre.

Filiación laboral

Université de Paris X – Nanterre. Nacionalidad Uruguaya
atezanos@club-internet.com

Carlos Obando Arroyave

Formación académica

Doctorado en Investigación Pedagógica y TIC, Universitat Ramon Llull-Blanquerna, Barcelona, España. Diploma de Máster en Estudios Avanzados (DEA) en Investigación Pedagógica. Maestría en Comunicación Audiovisual Digital, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, España. Especialista en Semiótica-Estética, Universidad Nacional, Colombia. Comunicador Social-Periodista, Universidad de Antioquia, Colombia.

Filiación laboral

Profesor-Investigador, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana. Director de la plataforma digital de Periodismo Integrado <https://www.directobogota.com/> y Director de la Especialización en Televisión de la Facultad de Comunicación y Lenguaje. Nacionalidad colombiana
carloso@carloso-bcn.com / carlosoyave@gmail.com

Eduardo Gutiérrez

Formación académica

Doctorando en Educación DIE -UD. Maestría en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Español-Inglés, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Profesor asistente del Departamento de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Nacionalidad colombiana
clasehistoria@gmail.com

Federico Revilla

Formación académica

Doctor en Filosofía y Letras (Sección Historia del Arte), Universidad de Barcelona. Licenciado en Ciencias de la Información (Real Decreto 1.201/1977).

Filiación laboral

Miembro del "Claustro de Doctores" de la Universidad de Barcelona. Director del Centro de Estudios Post-universitarios. Miembro del Comité Consultivo de la Sociedad Española de Emblemática. Presidente de la Fundación Cultural de las Américas. Nacionalidad española
amigos@cultuamericas.org

Gloria Pérez Serrano

Formación académica

Doctora en CC de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada en Filosofía y Letras. Sección Pedagogía, UCM.

Filiación laboral

Catedrática de Pedagogía Social, UNED. Dirige la *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social* y el Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la UNED. Catedrática de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Nacionalidad española
gloriaperez@edu.uned.es

Inés Dussel

Formación Académica

Ph.D., Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison. Maestría en Educación y Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Área de formación focalizada: Historia de la Educación.

Filiación laboral

Directora Educativa del Programa Ciencia y Tecnología con Creatividad, Sangari, Argentina. Investigadora Principal, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Nacionalidad argentina
ines.dussel@sangari.com

Jaume Trilla Bernet

Formación académica

Doctor en Pedagogía, Universidad de Barcelona.

Filiación laboral

Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM), Universidad de Barcelona.

Nacionalidad española

jtrilla@ub.edu

José Ángel López Herrerías

Formación académica

Doctor en Filosofía, Universidad de Madrid.

Filiación laboral

Profesor de Pedagogía General y Social, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Nacionalidad española

jherrer@edu.ucm.es

Javier Ocampo López

Formación académica

Doctor en Historia, Colegio de México. Especialización Historia de las Ideas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Filiación laboral

Universidad de Cartagena. Doctorado Interinstitucional en Educación; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Nacionalidad colombiana

javierocampo11@yahoo.es

Rocío Rueda Ortiz

Formación académica

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Las Islas Baleares. Maestría en Tecnologías de la Información Aplicada, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Nacionalidad colombiana

rruedaortiz@yahoo.com

Árbitros

Ruth Stella Chacón Pinilla

Formación académica

Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás. Magistra en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Bioética, Universidad El Bosque. Licenciada en Administración y Supervisión Educativa, Universidad de la Sabana. Maestra Bachiller, Centro Educativo Nuestra Señora de La Paz.

Filiación laboral

SED, Colegio Rodolfo Llinás IED. Universidad El Bosque. Universidad de San Buenaventura.

ruthstella25@gmail.com

Elba Azucena Martínez Cárdena

Formación académica

Magíster en Educación en el Énfasis de Educación en Matemáticas; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación laboral

Docente de primaria, Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Colegio Tibabuyes Universal IED.

eamc.real.math@gmail.com

Shirley Flórez Osorio

Formación académica

Magíster en Educación con énfasis en Gestión Educativa, Universidad Libre. Especialista en Gerencia Educativa, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Abogada, Universidad la Gran Colombia. Licenciada en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación laboral

Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá. Docente Colegio Estanislao Zuleta IED JM y Colegio República de Colombia JN.

shirley_florez@hotmail.com

Constanza Amézquita Quintana

Formación académica

Doctora en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales; Magíster en Sociología; Socióloga, Universidad Nacional de Colombia.

Filiación laboral

Institución Universitaria Colombo Americana - ÚNICA- Directora de Investigaciones y Sostenibilidad.

constanza.amezquita@gmail.com

Darío Antonio García Cruz

Formación académica

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Colegio Cristóbal Colón, Secretaría de Educación de Bogotá.

dario.antonio.garcia.cruz@gmail.com

Juan Carlos Castillo Ayala

Formación académica

Candidato a Doctor en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia de la Física, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Física, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Profesor Departamento de Física Universidad Pedagógica Nacional.

jccastillo@pedagogica.edu.co

Diana Marcela Orozco Orozco

Formación académica

Maestría en Didáctica de la enseñanza del Inglés con énfasis en Aprendizaje Autónomo, Universidad de La Sabana. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación laboral

Secretaría de Educación Distrital, Centro Educativo Rural La Mayoría.

dianita03mo@gmail.com

Rubén Darío Buitrago Pulido

Formación académica

Doctorando en Tecnología Educativa, Universidad de Islas Baleares. Magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia de Mantenimiento, Universidad ECC. Ingeniero mecánico, Universidad Central.

Filiación laboral

IED Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Universidad ECCI.

rubendario.buitrago@gmail.com

Ana Milena Muñoz Rodríguez

Formación académica

Magistra en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad de La Salle. Formación en Coaching y Liderazgo, Universidad Piloto de Colombia.

Filiación laboral

Secretaría de Educación del Distrito.
ammunozr@educacionbogota.edu.co

Freddy Enrique Castro Velásquez

Formación académica

Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Especialista en educación Superior a Distancia, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Licenciado en Física, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación laboral

Colegio La Palestina IED.
freddy.castro.v@gmail.com

Claudia Liliana Gómez Pinilla

Formación académica

Maestría en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Licenciatura en Educación básica primaria, Fundación universitaria Monserrate.

Filiación laboral

Centro Educativo Distrital Rural La Mayoría.
claudiali621@gmail.com

Hammes Reineth Garavito Suárez

Formación académica

Magíster en Educación Comunicación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciado en Ciencias Naturales. Ingeniero en Control Electrónico.

Filiación laboral

Docente, Colegio José Félix Restrepo IED. Localidad San Cristóbal.
hammitos@gmail.com /
hgaravito@educacionbogota.edu.co

Lizeth Marcela Díaz Becerra

Formación académica

Candidata a Doctorado Interinstitucional de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Pedagogía, Universidad de La Sabana. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación laboral

SED Bogotá-Red Chisua.
marceladiazb2016@gmail.com

Hypatia Milena Hurtado Luque

Formación académica

Maestría en Enseñanza de las Ciencias Universidad Nacional.

Filiación laboral

Secretaría de Educación del Distrito.
hyptiahurtado@gmail.com

Presentación

La multiplicidad de construcciones alrededor de lo que es posible entender como pedagogía, invita a profundizar en sus alcances y ámbitos en el aula. Por tal motivo, el presente número de la Revista Educación y Ciudad hace énfasis en reconocer el sentido práctico de la pedagogía en la vida escolar; es decir, resaltar la enseñanza desde sus alcances cotidianos en colegios y escuelas, partiendo de la experiencia concreta de maestros y maestras en su intercambio con el estudiantado.

Así, la amplitud de la vida escolar permite destacar, desde diferentes puntos, la riqueza de aproximaciones a la pedagogía y la multiplicidad de experiencias docentes al momento de concebir las propuestas de enseñanza en la escuela; prueba de ello, es la diversidad de enfoques en el actual número, el cual, en primer lugar, presenta el texto: “Escribir las prácticas: reticencias y resistencias de los profesionales”, de Anne Marie Chartier, traducido por Oscar Saldarriaga, el cual examina la manera en que las prácticas comienzan a desplegarse en el escenario escrito y las resistencias o reticencias que ello implica; todo entendiendo su lugar como un objeto de estudio fundamental por su importancia en tanto referente en la formación, acción y el punto de vista de los actores educativos.

Lo anterior es acompañado por el texto: “Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca”, de Alanis Bello, quien analiza la experiencias de profesoras negras en escuelas afectadas por la violencia en Río de Janeiro, empleando una metodología feminista de los conocimientos

situados, para dar cuenta de la cotidianidad escolar y evidenciar cómo, desde el cuidado y el trabajo emocional, las docentes establecen espacios para la atención de daños emocionales y la afirmación de la vida.

En tercer lugar, Carlos Pacheco, José Albarracín y Francisco Rodríguez comparten, a manera de experiencia docente, una propuesta pedagógica para fortalecer las relaciones interpersonales mediante la “semiotricidad”, entendiéndola como elemento constitutivo del sentido de educar físicamente a las personas, en su texto: “La semiotricidad como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en tres colegios distritales de la ciudad de Bogotá”; mientras que Diana Vanegas expone su experiencia a la hora de abordar la educación financiera con estudiantes de grado 5º, a partir de la búsqueda de opciones pedagógicas para una enseñanza alternativa de las matemáticas, el trabajo de conceptos financieros desde la práctica y el planteamiento de problemas, en el artículo: “La educación financiera en primaria, una opción de trabajar matemáticas en el aula”.

Por su parte, el texto: “La inclusión escolar y el retorno a lo concreto como praxis pedagógica. Entrevista con Luis Miguel Bermúdez”, de Jorge Blanco, expone la necesidad de vincular la producción epistemológica en educación a la práctica pedagógica, para dar un lugar central a la producción de conocimiento surgida en la realidad educativa docente; y en: “Escenarios de la experiencia estética en el aprendizaje”, Luis Rubio describe y examina algunas experiencias

vividas durante la realización de un trabajo que propone vincular música y literatura, entendiendo dicha relación como esencial para enseñar lengua castellana desde una experiencia estética que reúna al estudiante, al maestro y la escuela en un proceso formativo integral.

A continuación, en: “La lectura de la narrativa urbana en la escuela: un contagio, una interiorización y una construcción de representaciones sociales”, Oscar Alfonso ofrece un análisis sobre el papel del lector y los procesos lectores, de la alfabetización literaria y las didácticas de lectura al interior del aula para, antes de “academizar” la literatura o “pedagogizarla”, hacer de la educación un medio útil como agente de comprensión de la narrativa urbana, compartiendo, interiorizando y expresando desde las representaciones sociales de los estudiantes. Mientras que Oscar Rodríguez, Elizabeth Paz y Diego Osorio invitan a tratar la muerte desde su lugar en el ámbito educativo, buscando desarrollar estrategias que faciliten acercarse a ella partiendo de su rol como referente de vida, y destacar la necesidad de una educación transversal para la muerte, en: “Pedagogía de la muerte en la escuela: una tarea pendiente”.

Como complemento, Rennie Ligarreto presenta “Meme educativo: experiencia para una pedagogía de la cultura visual”, para exponer los resultados de una estrategia educativa cuyo objetivo es mediar la práctica docente a partir del uso, creación e interpretación de memes, buscando favorecer los procesos de lectura, análisis y síntesis de contenidos de asignaturas en la educación superior. Junto a ello, en “Caracterización de las representaciones semióticas elaboradas por estudiantes de grado cuarto, de básica primaria, sobre separación

de mezclas”, Robinson Cascavita, Edier Bustos y Jaime Reyes explican los resultados de una investigación que involucró el diseño, validación e implementación de una secuencia de actividades de enseñanza, en la cual se contemplaron reflexiones de orden pedagógico y didáctico, relacionadas con el valor de las representaciones semióticas en la enseñanza de las ciencias

Finalmente, en “Escuela y praxis pedagógica: vínculo transformador de licenciados en maestros”, Ronald Rojas sugiere la praxis pedagógica como fundamento de los programas curriculares de formación de maestros en Colombia, proponiendo articular escuela y universidad desde el saber didáctico curricular y el saber sobre la gestión escolar, para consolidar el conocimiento pedagógico de la profesión docente. Lo cual da paso a la conclusión, con el texto: “Una propuesta para el desarrollo del vocabulario en inglés en el marco de la educación inclusiva”, de Vivian Garibotto, Nelly Ramos y Camila Ríos, quienes, partiendo de una investigación que buscó identificar estilos de aprendizaje de los estudiantes, exponen las perspectivas docentes sobre la enseñanza del inglés en el marco de la educación inclusiva, junto a las estrategias empleadas para la enseñanza de vocabulario de lengua extranjera.

La experiencia cotidiana de la escuela es fuente inagotable de caminos pedagógicos, pues, como escenario de intercambio, es el terreno más fértil para el encuentro entre los distintos actores educativos; esta diversidad queda retratada y a disposición del lector, por lo que se espera que contribuya a la consolidación de criterios útiles al momento de abordar, estudiar y reflexionar sobre el significado de “vivir” en la escuela. ■

Prefacio

Pedagogía, experiencia y vida escolar es el título con el que los editores académicos invitados de este número de la Revista Educación y Ciudad, quisimos lanzar una especie de atarraya que captara escrituras o relatos sobre la cotidianidad escolar, que sólo parece revelarse cuando pensamos las palabras de ese título como términos tensionados entre sí, como vértices de un triángulo.

Con las palabras *experiencia* y *vida escolar* incitábamos a escribir sobre la cotidianidad que viven docentes y estudiantes en las instituciones escolares, inclusive fuera de ellas. Nuestra convocatoria se atrevió a poner límites: «separarnos de los discursos estereotipados para “exponer lo teórico” o para “sistematizar la práctica”». E incluso reconvinimos en no querer hacer una revista dedicada ni a la exposición de corrientes pedagógicas ni a la presentación de proyectos de aula.

La compilación de artículos recibidos fue diversa y, por qué no decirlo, dispersa. Una reflexión nos surge tras la selección que los lectores tienen ahora a la vista. Se trata del modo como los autores han dado sentido a los términos *pedagogía*, *experiencia* y *vida escolar*. No es posible rastrear acá en detalle la riqueza de matices de cada texto, pero podemos avanzar algunas interpretaciones sobre los resultados de este ejercicio.

El término pedagogía circula, en estos textos seleccionados, con varias acepciones: «praxis pedagógica», «estrategia pedagógica», «propuesta pedagógica», «experiencia pedagógica», «pedagogía de la muerte», «pedagogía de la cultura visual», «pedagogía visceral», «pedagogización». Esta proliferación se puede situar entre una polaridad: en una dirección, aparece como un concepto

para teorizar todo el saber del maestro, y en su antípoda, como efecto de banalización y empobrecimiento de los saberes. En el intervalo, aparece presentada como experiencia vivencial de unas maestras para proteger a sus estudiantes de los efectos de la violencia circundante, como proyecto para crear temas de investigación e innovación curricular, como experimento empírico, o en fin, como una didáctica específica para enseñar matemáticas o para resolver un tema particular en el aula. En otros casos aparece bajo la sinonimia de «práctica docente» o «procesos de enseñanza».

También hay que admitir que, en algún caso, pedagogía aparece en el resumen, pero no vuelve a ser mencionada en todo el artículo.

Habría tal vez una razón para esto, y es que algunos de los autores sólo se ocuparon del asunto de la *experiencia*. Revisemos rápidamente el campo semántico de este término en los artículos publicados: «experiencia de investigación», «experiencia carnal», «experiencia cotidiana», «experiencia de cuidado», «auténtica experiencia del aprender», «experiencia cotidiana escolar», «ámbito de la experiencia», «experiencia personal y colectiva», «experiencia estética», «angustia en la experiencia docente». Este campo semántico también aparece tensionado entre dos nociones opuestas: la experiencia como lo vivido, sea como rutina o como irrupción; y la experiencia como experimentación científica con variables controladas. En ese rango, aparece un tercer uso: experiencia como sabiduría o reflexión sobre lo hecho o vivido. Los artículos que se ocupan de la experiencia -en alguna de estas acepciones-, son pocos, dos o tres. Pero eso sí, los recomendamos.

Y, por fin, *vida escolar*. Curiosamente, no hay ningún artículo que se haya ocupado expresamente de este asunto, pero la palabra aparece en prácticamente todos, atravesada por otra polaridad: vida es lo que pasa fuera de la escuela o en los momentos informales de su cotidianidad, o aparece como el esfuerzo por darle vida a lo que se hace en el aula o en la institución. Ahora bien, o los editores nos equivocamos al proponer este término tan «metafísico» que abarca todo y nada; o tal vez, ese sea el nombre de la lucha invisible de maestros y estudiantes para que su experiencia cotidiana gane sentido, o para que la pedagogía defienda un sentido que la vida de hoy se empeña en quitarle a la escuela. ■

Oscar Saldarriaga Vélez

Ruth Amanda Cortés Salcedo

Editor y editora académicos invitados



Escribir las prácticas: reticencias y resistencias de los profesionales¹

WRITE THE PRACTICES: RELUCTANCE AND RESISTANCE OF PROFESSIONALS

ESCREVA AS PRÁTICAS: RELUTÂNCIA E RESISTÊNCIA DOS PROFISSIONAIS

Anne-Marie Chartier

Anne-Marie Chartier²

² Agregada de Filosofía y Doctora en Ciencias de la Educación. Fue profesora de la Escuela Normal de Versailles, profesora asociada de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), y ejerció luego la docencia y la investigación en el INRP (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica), en el departamento de Historia de la Educación; correo electrónico: anne-marie.chartier0054@orange.fr

Citar artículo como:

Charter, A. (2020, Julio-Diciembre). Escribir las prácticas: reticencias y resistencias de los profesionales [Traducción de Oscar Saldarriaga]. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 19-47. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2409

DOI: <http://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2409>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El presente artículo gira alrededor de las prácticas profesionales, entendiéndolas, desde sus diversas interpretaciones, como un objeto de estudio fundamental por su importancia en tanto referente en la formación, acción y el punto de vista de los actores educativos; así, examina la manera en que las prácticas comienzan a desplegarse en el escenario escrito.

Palabras clave: Prácticas profesionales, escritura, vida escolar, pedagogía.

Abstract

This article revolves around professional practices, understanding them, from their various interpretations, as a fundamental object of study due to their importance as a reference in training, action and the point of view of educational actors; thus, he examines the way in which practices begin to unfold in the written setting.

Keywords: Professional practices, writing, school life, pedagogy.

Resumo

Este artigo gira em torno das práticas profissionais, entendendo-as, a partir de suas diversas interpretações, como objeto de estudo fundamental pela sua importância como referencial na formação, na ação e na visão dos atores educacionais; assim, ele examina a maneira pela qual as práticas começam a se desdobrar no ambiente escrito.

Palavras-chave: Práticas profissionais, escrita, vida escolar, pedagogia.

¹ Edición original: Chartier, A. (2003). "Écrire les pratiques professionnelles: réticences et résistances des praticiens". En Claudine Blanchard, C., y Fablet, D. (Dir.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, París: L'Harmattan, pp. 17-56. Traducción: Oscar Saldarriaga Vélez, Ph D. Profesor, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. El original francés usa el término "praticien", que en castellano puede significar tanto "profesional" como "practicante", e incluso "técnico". Se ha consultado también la traducción portuguesa, publicada como "A escrita das práticas: reticências e resistências dos profissionais" (2007).

Escribir sobre las prácticas: una coyuntura favorable

Las prácticas profesionales van viento en popa. Relegadas durante mucho tiempo a un segundo plano, en conformidad con el esquema teoría-práctica³, se han convertido hoy en un objeto de estudio por derecho propio⁴. Las investigaciones tratan de describirlas, ya sea desde el exterior -para mostrar sus fuerzas y debilidades y contribuir a la mejora de su eficacia-, o desde el interior, cuando quienes practican explicitan su experiencia para transmitirla a sus pares o aprendices, y/o para mejorar sus propios desempeños.

Refiriéndose a la escuela, los análisis dirigidos por terceros tienen, sobre todo, finalidades evaluativas o didácticas. En contraste, aquellos estudios en que los actores ponen en juego su propia práctica tienen más bien una perspectiva formativa: el “profesional reflexivo” que relata sus modos de hacer; el novato que analiza sus éxitos o fracasos, con o sin ayuda de una “entrevista de explicitación”; el profesional que da testimonio de su trayectoria o de sus vivencias escribiendo su carrera o su “historia de vida”, etc. Para los tomadores de decisiones en la institución, las prácticas se han convertido en uno

de los horizontes de referencia de la formación profesional, a la par de los saberes académicos y didácticos, y la cuestión principal consiste en saber cómo integrarlas en las pruebas y evaluaciones.

Otros escritos pretenden simplemente informar sobre prácticas nuevas, difíciles de ubicar (por ejemplo, las iniciativas de proyectos de zona al momento de la creación de las ZEPs)⁵, o sobre funciones en curso de redefinición (por ejemplo, tareas de intervinientes externos o de educadores de apoyo en las escuelas; “trabajos cruzados” en el liceo que implican profesores de disciplinas diferentes). Sin embargo, no puede olvidarse que esas descripciones informativas apuntan a facilitar la apreciación de las transformaciones en curso: ¿hay que alentarlas?; ¿hay que reorientarlas?; ¿la innovación ha producido el efecto esperado? Hasta la descripción más neutra implica siempre un juicio.

En las revistas profesionales o militantes, en los textos que emanan de la jerarquía o en la “literatura gris”⁶ de los equipos pedagógicos, los “haceres ordinarios” de la clase cuentan con una menor calidad de descripción que las prácticas excepcionales o marginales, esas que quiebran las rutinas (preparar una fiesta, una exposición, un

³ Este era el enfoque clásico durante los años 1970-80. La articulación entre teoría (científica) y práctica (ética) o praxis (política) constituía un modelo general de referencia. Al respecto, se recomienda la lectura de Ferry (1983).

⁴ La autora acompaña su artículo con una abundante bibliografía, especialmente de revistas francesas publicadas entre 1992 y 2002. Se ha acordado no reproducir sino las notas que resulten útiles para el debate. Las referencias más relevantes se adjuntan al final.

⁵ En Francia, las Zonas de Educación Prioritarias [ZEP] han sido espacios educativos identificados como áreas de alto índice de fracaso escolar, para ser focalizadas por políticas de refuerzo (Nota del Traductor).

⁶ Es el nombre que se da en la academia a los borradores de investigación, individuales o de grupo, que no alcanzan a ser publicados o no están destinados a ello, y a veces ni siquiera se hallan en bibliotecas (Nota del traductor).

viaje), o las que innovan (introducir el texto libre, la correspondencia escolar o la imprenta, para limitarnos a ejemplos clásicos (Chartier, 1993, 1995 y 1998).

Es que se supone que ciertos aspectos de la acción pedagógica son conocidos por todos: sería pues, superfluo, presentarlos. En cambio, cuando hace falta conocer el saber compartido por todos los exalumnos de un país, cuando la clase de la que habla un artículo está fuera del sistema (en un hospital o en un campo de refugiados), o lejana en el espacio (el Japón) o el tiempo (en el siglo XVIII), el lector contemporáneo tiene necesidad de que le expliquen las prácticas a las que remite el análisis. En su ausencia, ese lector infiere las constantes de las situaciones a partir de sus referentes habituales, frecuentemente de modo erróneo⁷.

Por ejemplo, este lector “olvidará” que en 1830 los alumnos no aprenden a escribir sino después de haber aprendido a leer, que el institutor de la época de Jules Ferry no se dirige a un público mixto⁸, que el manual de lectura es concebido e impuesto por las autoridades en Alemania, México, Marruecos,

etc. Los investigadores, por tanto, deben hacer explícitas las prácticas profesionales cuando ellas son su objeto de indagación (en particular en ciencias de la educación), pero también cuando son el marco de referencia que el lector debe conocer para evitar contrasentidos de lectura (en historia, sociología, antropología, etc.)⁹.

Frente a ello, en psicología, las publicaciones norteamericanas sobre el aprendizaje de la lectura y sus dificultades, que constituyen buena parte de la producción internacional, presuponen, por el contrario -y casi siempre-, que las variables locales (escolarización a partir de los cinco años, lengua inglesa, aprendizaje en familia del alfabeto, lectura de libros ilustrados, etc.), son conocidas por todos y, por tanto, “universales”.

Estas investigaciones sobre las prácticas no tienen solo implicaciones profesionales, los postulados epistemológicos de ciertas disciplinas, como la sociología, han sido cuestionados, y sus orientaciones, transformadas. En efecto, este “giro pragmático” ha rehabilitado el rol central de la acción y el punto de vista de los actores, que ya

⁷ Los estudios comparativos insisten en la dificultad y, por tanto, la necesidad de constituir indicadores internacionales pertinentes. Al respecto se recomienda la lectura de Nóvoa (1998) y Friboulet, Leichti y Meyer (2000).

⁸ Jules Ferry (1832-1893) fue un político francés, activista anticlerical y propulsor del colonialismo. Fue ministro de Instrucción Pública y presidente del Consejo de Ministros. Estableció, con las llamadas Leyes de Jules Ferry, un sistema de enseñanza pública laica, obligatoria y gratuita (Nota del Traductor).

⁹ Fue esto lo que hizo Galan (2001) cuando describió las clases de lectura en el Japón, puesto que, sin la “representación” de la lengua japonesa y de las prácticas escolares usuales, ningún lector occidental podría captar lo que estaba en juego en las reformas, en la selección de los manuales y en los debates pedagógicos entre 1870 y la actualidad. El XII Coloquio de Historia de la educación en España (2003) ha abordado esta cuestión desde un ángulo etnohistórico, en particular por la combinación de testimonios y documentos históricos sobre la escuela republicana, la escuela franquista y la postfranquista.

no son considerados como simples agentes. Los relatos de experiencia pueden ser analizados como procedimientos de justificación que contribuyen de manera central, no marginal, a las construcciones identitarias. A través de ellos, los individuos expresan las relaciones de fuerza que estructuran el mundo del trabajo y su posición en las redes de competencia, de solidaridad o conflicto¹⁰.

La escritura de las prácticas por sus actores

Sin embargo, escribir sobre las prácticas no es, aún, escribir las prácticas. ¿Qué significa esto para los practicantes? En la formación inicial, las tesis de grado y los informes de pasantías o prácticas se han vuelto obligatorias en los dispositivos de evaluación de la formación¹¹. Numerosos practicantes experimentados también se han visto conducidos a poner por escrito las prácticas profesionales. La circunstancia es, a menudo, un trabajo univer-

sitario (tesis de maestría o de doctorado), o profesional (para un ascenso a formador o a inspector). El problema es cómo transformar el testimonio subjetivo y singular en material de trabajo intelectual. La escritura exigida por los marcos académicos traza una especie de frontera entre el relato de una experiencia -todavía cercano a la vivencia personal-, y el análisis de una práctica -que toma sus distancias de lo vivido-.

Al lado de estas escrituras institucionales se hallan aquellas más comprometidas, como las posiciones militantes de las revistas pedagógicas¹² (relatos de experiencias, análisis de innovaciones), o algo más singulares, como las solicitadas regularmente por la revista del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)¹³, *Perspectives documentaires en éducation*, en la cual, para la sección llamada “Caminos de practicantes”¹⁴ los maestros, consejeros pedagógicos, directores, inspectores, etc., aceptan poner por escrito las cosas que han marcado sus carreras¹⁵.

¹⁰ Sobre el “giro pragmático” se recomienda ver las obras de Boltanski y Thévenot (1987 y 1991).

¹¹ Las memorias o informes no solo se utilizan en la “profesionalización” de los educadores (Lang, 1999, cap. IV), sino en la de otras profesiones (de la salud, de servicio social, etc.), como señala Guigue (1995). Sin embargo, las publicaciones se han multiplicado desde la creación de los IUFM (Institutos Universitarios de Formación de Maestros; creados en 1990 buscando conectar la formación de maestros de preescolar, primaria y secundaria; suprimidos en 2013. (Nota del traductor); como lo muestran las bibliografías de los números especiales de revistas sobre el tema (*Recherche et Formation* (Persée, 1992) y *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (CIRNEF, 2001).

¹² Revistas como *Cahiers pédagogiques*, o *Les Actes de Lecture*, se caracterizan por un compromiso colectivo de la publicación con un proyecto que orienta la selección de las contribuciones, incluso si no todos los maestros que escriben en la revista sean militantes del proyecto.

¹³ El antiguo Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, nacido de una tradición que se remonta a 1878, funcionó entre 1976 y 2010, cuando fue disuelto y reemplazado por el IFÉ (Institut Français de l'éducation) (Nota del traductor).

¹⁴ Se refiere a una sección de una importante revista de la Escuela Normal Superior de Lyon, destinada a la formación de maestros y que, lamentablemente, dejó de publicarse en 2006. Al respecto, es posible consultar <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP023-4.pdf> (Nota del traductor).

Sin embargo, una lectura seriada de esos textos permite ver que la mayor parte de ellos logra relatar bastante bien su “vivencia profesional”, sus experiencias, encuentros y dilemas, las comisiones de las que han sido encargados, lo que ha provocado sus entusiasmos y dudas; todo ello sin hablar (o muy poco) de sus prácticas¹⁶. La práctica es una especie de horizonte de referencia, evocado todo el tiempo, pero escasamente descrito. Las alusiones a ella no son claras sino para quien “ya sabe” de qué se trata. Todo el asunto reside en saber por qué los practicantes son tan “alusivos”: ¿Porque suponen que sus lectores son informados?; ¿porque explicitar sus tareas o funciones sería muy fastidioso?; ¿muy complicado?; ¿falta de interés?

Por lo demás, contrario a lo que podría dejar suponer lo abundante de estas producciones, muchas experiencias permitieron observar que el proyecto de escribir las prácticas, lejos de captar ese asentimiento general que caracteriza (hoy) a los investigadores y directivos de instituciones, genera reacciones ambivalentes entre los profesionales-practicantes. Aquellos que legitiman de buena gana

este proyecto, “en teoría” están incluso convencidos de que se encuentran mejor situados que cualquiera para hacerlo: ¿Quién podría hablar mejor de las prácticas que un practicante?

Sin embargo, cuando se trata de pasar a la práctica, las reacciones de evasión son recurrentes, alternando los “no tengo tiempo y además no soy capaz”, con los “¿De qué serviría eso? No se aprende nada leyendo las prácticas de otros”. Son estas resistencias o reticencias para escribir las prácticas lo que se ha intentado comprender¹⁷. Lo hemos tratado de hacer a través de un estudio de caso que ha servido de material empírico para analizar en concreto esas dificultades.

Estudio de caso: una investigación sobre las “prácticas de integración” en ZEP

En mayo de 1990, el rector de la Academia de Versalles constituye un “Observatorio de las prácticas de integración” (OPI)¹⁸ sobre ciertos sitios

¹⁵ En cambio, los investigadores tienen derecho a otra sección de la revista, llamada “Itinerario de investigación”. Sin sobreestimar esta diferencia léxica, ella incorpora la oposición clásica entre teóricos y practicantes: aquellos que se fijan objetivos y definen sus recorridos, frente a quienes “siguen” un camino, bifurcándolo a lo largo de los encuentros y acontecimientos. Además, la redacción de la revista ofrece de modo explícito, a todos los “practicantes-testigos” que lo soliciten, una ayuda para su escritura. Sobra decir que las trayectorias de estos profesionales muestran que han hecho estudios o formaciones en los cuales han debido adquirir hábitos de redacción distintos a los requeridos estrictamente por su oficio.

¹⁶ Este seguimiento se realizó a través de una treintena de números de la revista *Perspectives*, a partir del No. 15 de 1988, en el cual Jean Hassenforder [pionero de las bibliotecas escolares y la documentación pedagógica francesas] definió las “preguntas guía propuestas para la escritura de estos textos”: ¿En qué ha evolucionado su práctica de enseñanza, durante los últimos años? ¿En qué etapas? ¿En función de qué cambios personales y de cuáles influencias?; ¿En qué han contribuido a esa evolución los saberes sobre la enseñanza, la educación, la didáctica, los aportes de las ciencias de la educación, y la investigación pedagógica?; ¿En qué puntos las preguntas que usted hace actualmente a su práctica de enseñanza, requieren de un esclarecimiento desde la investigación pedagógica? (p. 56).

situados en Zonas de Educación Prioritaria (ZEP), para permitir una acumulación de informaciones “sensibles, reales, localizadas, sobre lo que hacen los actores de terreno”, a fin de valorar y, llegado el caso, divulgar aquellas que hayan dado buenos resultados.

La perspectiva era clara: para el rector, los datos objetivos cuantificados (cifras estadísticas sobre la composición social de los barrios, los flujos de estudiantes, tasas de reprobación o de orientación, etc.), no bastan para entender la diversidad de los territorios, sino que incluso corren el riesgo de perpetuar un tratamiento macro-social de los problemas, y de legitimar una visión jerárquica descendente de los útiles a emplear y de los dispositivos a instituir. Por razones de eficacia, piensa que los actores más cercanos al terreno son, a menudo, los más aptos para captar las variables cualitativas y definir las urgencias de acción que los organigramas hacen invisibles.

El término “prácticas de integración”, bastante vago, permite englobar todas las iniciativas puestas en marcha, de modo puntual o permanente, para ayudar a los estudiantes y luchar contra las desigualdades escolares y sociales verificadas¹⁷.

¹⁷ Esas alternancias entre “sería genial escribir, pero no me siento a la altura”, y “podría hacerlo, pero no vale la pena”, hacen parte de las afugias del escritor, tal como las describe con precisión Marcel Proust. No son exclusivas de los educadores y dependen de la identidad singular de los actores, de su relación personal o social con la escritura. En el marco de este texto, hemos tratado de seleccionar las reticencias imputables a los datos de la vida profesional, aun cuando los motivos personales y profesionales interfieren todo el tiempo.

Por tanto, debe ser definido, ya no *a priori*, sino *a posteriori*, a partir de lo que los actores de terreno hayan puesto empíricamente bajo este término; un contenido que deberá aclararse o cuestionarse a medida que vaya avanzando la investigación:

Este observatorio es tanto más importante cuanto que el seguimiento de las condiciones sociales y pedagógicas de la integración, pueden conducir a interrogarnos sobre la naturaleza de esa integración (Relatoría de la misión, 15 de mayo de 1990).

Llevando a cabo la pesquisa, los actores de terreno se hallarán, así, en situación de autoformación.

En la medida en que reconoce el lugar de los actores y los deja libres para escoger los asuntos sobre los que quieren testimoniar e indagar, esta demanda institucional suscita de inmediato el interés, y parece bien recibida en los distintos ámbitos de la academia. Para su puesta en marcha, se ha diseñado un dispositivo sencillo, que privilegia aproximaciones monográficas sobre algunos lugares. El equipo académico del CEFISEM²⁰ se encargó de dirigir el calendario de las reuniones, la recolección de los testimonios y documentos escritos para el informe de la primera fase (previsto para junio de 1991); tres expertos externos debían

¹⁸ Equivaldrían a lo que en Colombia se conoce hoy como “políticas (y prácticas) de inclusión” (Nota del traductor).

aportar una “ayuda metodológica” y una cierta “vigilancia científica”²¹.

Un año después fue entregado el informe²², el cual da cuenta de un amplio abanico de prácticas. Partiendo de los objetivos propuestos de modo explícito por los proyectos de zona, los colegas que trabajaban en las ZEP o en los diversos CEFISEM entrevistaron a familias, estudiantes, egresados y funcionarios de la educación nacional, para conocer mejor sus puntos de vista. Las intuiciones empíricas sobre las que fundaron sus acciones fueron, según los casos, confirmadas, complejizadas o matizadas. Por ejemplo, en dos lugares, las relaciones escuela-familias-barrios fueron abordadas a través de 25 entrevistas con las familias que representaban los diferentes perfiles de población, y 15 entrevistas en instituciones implicadas en los barrios (policía, trabajadores sociales, asociaciones, animadores deportivos, funcionarios de la alcaldía, la agencia de empleo, los médicos del PMI²³, etc.).

Por su parte, la maestra de un curso de adaptación para estudiantes no francófonos entrevistó a sus antiguos alumnos: ¿Cómo se habían “integrado” a la escuela y al colegio, y qué recuerdo guardaban de esta estructura especializada? En otro lugar, el investigador se preguntó por el “rol integrador” de las prácticas deportivas para-escolares, grabando a

los participantes con los que trabaja regularmente e interrogando a una muestra de escolares y colegiales (con cuestionarios discutidos y llenados en su presencia). El destino de los egresados del liceo profesional, jóvenes entre 16 y 25 años, fue hecho visible por los mismos adolescentes y, en ciertos casos, por los servicios sociales, médicos, educativos o judiciales que los conocieron. Una misma pregunta: ¿De qué manera la escuela integra o fracasa en la integración de los niños de familias en situación precaria? Sin embargo, el informe subraya de entrada que:

El punto central de las dificultades no provenía de las finalidades del trabajo, sino del medio empleado “naturalmente” para lograrlas: no por el trabajo de investigación sino por el trabajo de redacción del informe de investigación (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 5).

La necesidad de escribir las prácticas sacó a flote dificultades y resistencias no previstas, al punto de que se abandonaron o modificaron las modalidades imaginadas.

Informarse para actuar o para “rendir cuentas”

En tanto que las primeras reuniones habían permitido escoger lugares y temas de investigación,

¹⁹ “La integración, en el sentido más amplio de la palabra, es la misión fundamental de la educación, cuando ella es nacional. Y nosotros debemos dar la mayor importancia a todo lo que se inicia en esos lugares particularmente difíciles, y por tanto innovadores, que son los ZEP”. (Carta de M. Alliot, rector de la Academia de Versalles, al director del CEFISEM. Recepción de informe de etapa, 15 de abril de 1991).

²⁰ Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants [Centros de Formación y de Información para la Escolarización de los Hijos de Migrantes]. Tienen la misión de formar a todos los profesionales que participan en la educación de los niños provenientes de la inmigración (Nota de la edición brasileña).

el despegue mismo de la indagación hizo aparecer inmediatamente dificultades de método y de puesta en obra que condujeron a interrogarse sobre los objetivos de la operación y sus repercusiones. Dificultades de método: los profesionales tienen el hábito de informarse para actuar, pero no el de informarse para escribir. En efecto, los actores de terreno regulan todo el tiempo sus acciones, en función de las informaciones que construyen de forma empírica “en la práctica”, pero no tienen necesidad de tener un protocolo explícito para la recolección de datos, como tampoco para construir una memoria escrita sistemática.

De hecho, las informaciones son recogidas en la acción e integradas en la continuidad del trabajo sin ser tematizadas por sí mismas. Esto es lo que aparece en los relatos de acción, bajo expresiones como: “Y entonces, ha sido necesario tener en cuenta que...”, ya se tratara de interlocutores (padres de familia, el inspector escolar, políticos, colegas o alumnos), o de eventos (resultados electorales, procesos en curso, incidentes en la ciudad destacados en la prensa, etc.). Junto a los datos estructurales, ya usuales en las investigaciones sociológicas (la composición social o étnica del barrio, la distribución del hábitat, la realidad del desempleo, las tasas de repitencia,

etc.), los determinantes de “realidad” con los cuales deben vérselas los actores se refieren, sobre todo, a la singularidad de los individuos y a la irreversibilidad de los acontecimientos.

Los practicantes casi no se plantean la cuestión de cómo informarse antes de actuar, dado a que una acción se apoya siempre en un saber previo (compartido con sus pares, así sea de modo desigual), y a que en el curso de la acción, y por él, se construyen nuevas informaciones. Por la misma razón, los profesionales a menudo no se acuerdan de los motivos que los condujeron a iniciar, modificar o abandonar un proyecto: es lo que se hizo “finalmente”, lo que queda en la memoria. Cuando las acciones son realizadas en equipo, las discusiones que acompañan las decisiones son tratadas de modo informal, pero no es ni necesario ni deseable guardar sus huellas. Por el contrario, al ser consensuada, la decisión tomada debe borrar rápidamente el recuerdo de las posiciones en conflicto que hicieron difícil su nacimiento.

Para dar cuenta de las prácticas por escrito, como lo pedía el rector, era necesario romper con esta práctica empírico-informal, conveniente y, aunque no siempre eficaz, en todo caso comunicable a

²¹ Ramos, Catherine Wihtol de Wenden, Gilles Verbunt y Anne-Marie Chartier, por entonces, respectivamente, encargada de investigación en el CERI (CNRS), directora de Recherche et Formation y profesora en la Escuela Normal de Versailles. Por encargos diversos, nos interesamos en esta investigación de terreno sobre las prácticas seleccionadas por los profesionales. Este artículo, que retoma algunas partes del informe que yo redacté entonces, solo compromete mis ideas, por supuesto, y en absoluto las de mis colegas.

²² Bajo el nombre de *Enquête sur les pratiques d'intégration dans l'académie de Versailles. Rapport au Recteur. [Investigación sobre las prácticas de inclusión en la academia de Versailles, Informe al Rector]*- Con la dirección de Chartier, A., Verbunt, G., Wihtol de Wenden, C. (1991-Junio), 250 p. (xeroxcopiado).

²³ El PMI (Servicio de Protección Materno-infanti), proporciona a las futuras madres y a los hijos de menos de 6 años, cuidados médicos de prevención y acompañamiento psicosocial (Nota de la edición brasileña).

terceros. De golpe, el asunto del método para recoger las informaciones sobre las prácticas se convertía en objeto de discusión entre los participantes: ¿Tenían los profesionales la formación necesaria para llevar a cabo esta investigación?; ¿podían ser, legítimamente, a la vez jueces y parte, actores e informantes? Para algunos, esto era impensable:

Las personas encargadas de las entrevistas deberán ser reclutadas fuera del terreno de investigación, y no podrán, en ningún caso, ser los mismos educadores implicados directamente en la acción (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 104).

Informarse por contacto directo o por mediación de escritos

La presencia de expertos solicitados por el rector, y propuestos como apoyo y facilitadores, abrió, en cierto modo, una duda: Por un lado, los modelos de la investigación “científica” (con su cortejo de precauciones desalentadoras), parecían ser los únicos aceptables; una pregunta recurrente asedió la “representatividad” de los estudios de caso: ¿qué criterio permitía pensar que las prácticas juzgadas como pertinentes, o por el contrario, como deficientes, podrían constituir buenos modelos de las cosas para hacer o no, en otros espacios?

Por otro lado, era necesario clarificar el reparto de los roles y las tareas entre los practicantes de terreno y los “expertos”. Los expertos aparecían como observadores externos cuyos criterios de apreciación y de juicio sobre las prácticas profesionales no podían ser los de colegas, supuestamente “solidarios” por principio: ¿qué decir

(o callar) delante de ellos en las reuniones? Pero al tiempo, eran considerados como los especialistas de la metodología y/o de la escritura del informe. En todo caso, su modalidad de participación aparecía mal definida o ambigua: ¿Estaban allí para ayudar a los practicantes, para imponer una metodología, o para apropiarse del resultado? Como puede leerse en el informe de uno de los lugares visitados:

La reticencia a utilizar los instrumentos propuestos (en particular la guía de entrevistas) remite a poner en evidencia la siguiente doble problemática: -Si se trata de concebir, de poner por obra, y de analizar una investigación cuyos resultados podrían alimentar una síntesis y permitir avanzar conclusiones, entonces un cierto número de garantías, si no científicas, al menos metodológicas, son necesarias [...] -Si se trata de obtener nuevas luces, impresiones múltiples, visiones impresionistas [...] la dispersión de las tareas que deben ser delegadas, de los temas tratados y del rol de los filtros relacionales, volverán ilusoria la posibilidad de un análisis, e improcedente la existencia del Observatorio.

Este era el dilema: O riguroso pero impracticable, o realizable pero sin valor informativo. Uno de los puntos en litigio fue (para uno de los equipos) la guía de entrevistas. Se trataba de una simple pauta bastante banal, pero que implicaba acercarse a las personas e interrogarlas (a colegas, padres, funcionarios) con lápiz y papel en mano. Se necesitaba entonces pasar, de los encuentros y conversaciones ocasionales, a las citas y charlas más formales, diciendo de modo explícito:

En el marco de una investigación de la academia quisiera precisar algunas prácticas; usted, personalmente, podría contarme su experiencia y su opinión (por ejemplo, ¿sobre las relaciones que

tiene con los profesores de sus hijos, el director, la escuela, y lo que opina de ellas?).

Sin embargo, este procedimiento ha parecido incompatible con el modo de relación habitual:

La guía de entrevistas ha sido presentada como útil para entrar en contacto con un cierto número de familias, y para sacar a luz comportamientos, reacciones, historias personales. A pesar de ello, con razón o sin ella, los educadores han estimado, en ocasiones, que corrían el riesgo de obtener resultados inversos, y hacer aparecer la sospecha en su contra, y que ellos no tenían en absoluto la necesidad de tales instrumentos para acercarse a las familias (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, pp. 104-105).

Hacer preguntas, apoyándose en un protocolo escrito, tomar notas, usar grabadora: estos gestos parecían sacar de tal modo a los practicantes de su rol habitual, que su estatuto y su rol habrían podido ser cuestionados...

Es difícil saber, de hecho, si la crítica de un instrumento (la guía de entrevista) escondía el rechazo a personas (los expertos) e incluso la recusación de todo el proyecto del OPI. En cualquier caso, tras una acogida más bien positiva, la puesta en marcha de la investigación hizo tomar conciencia de que era “imposible” entrar en una lógica de escritura: hacer un plan previo, recoger las informaciones de forma abierta, escribir a partir de esos datos. Imposible, puesto que era incompatible con el ejercicio del oficio por razones “deontológicas”. En uno de los lugares se debió abandonar la investigación.

Hallar el tiempo: tareas prescritas y no prescritas

Cuestión de método, cierto, pero también de la puesta en obra. Las reticencias sobre la legitimidad de la empresa también surgieron del hecho de que nadie sabía bien cómo y cuándo hacer este “trabajo suplementario”. La investigación proponía dispositivos sencillos, de forma que el trabajo pudiera integrarse a las labores ordinarias sin que fuese necesario proceder a licencias de trabajo oficiales (lo que habría implicado cartas de descarga horaria, reposición de horas extras, permisos para formación continua, etc.), y un control rígido. Pero, con el paso del tiempo, las reuniones plenarias mostraron el eco sutil de ciertas reticencias de “la base”.

En los encuentros informales, fueron expresadas con franqueza las dudas frente al tiempo exigido por tal trabajo, cuyo interés era innegable, mas no su “urgencia”: ¿Valía la pena tomarse el tiempo para entrevistar a X o a Y, grabar formalmente sus opiniones (respecto de actividades que ya se conocían) y transcribirlas para un informe que, seguramente, terminaría en una gaveta? Las reticencias o la desconfianza se manifestaron al mismo tiempo que el interés:

Las mismas personas pueden sostener sucesivamente los dos discursos contradictorios. Lo que se expresa, en un primer momento, es una curiosidad empática respecto de una iniciativa que “viene de arriba”: “El rector quiere conocer mejor lo que pasa, está bien, es una buena idea, si eso puede aportar algo a la ZEP, si ayuda a dar a conocer lo que hacemos, mostrar la carencia que tenemos de algunos medios, etc., tal vez eso valga la pena”. Pero quienes

los reciben a ustedes ya están desbordados por las urgencias ordinarias. Como todos sabemos la suerte reservada a esos informes solicitados “desde arriba” y que terminan en el fondo de los cajones, comprendemos la razón, pues cuando el tema de la investigación no se ciñe a sus preocupaciones inmediatas, les es tanto más difícil apropiárselos de modo espontáneo (Investigación sobre el futuro de los alumnos de LEP [Liceos de Enseñanza Profesional])(Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 65).

Incluso en las situaciones más favorables (cuando el investigador y sus interlocutores están convencidos de la utilidad de este trabajo), la queja sobre la recarga de trabajo es recurrente.

Ciertos colegas han tenido que buscar horas extras, al final de la jornada, para encontrarnos fuera del tiempo escolar; otros que habrían estado interesados finalmente renunciaron, porque nuestras respectivas disponibilidades no pudieron coincidir. Agendar las citas con anticipación, ante unos horarios ya bien saturados, todo eso pesa, dado que la investigación no es una prioridad (ni para ellos ni para mí) frente a las urgencias del trabajo cotidiano. Realizar una veintena de entrevistas nos ha tomado más del trimestre. (Investigación sobre las prácticas deportivas para-escolares) (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 90).

Un caso similar ocurrió con una investigación sobre los egresados de CLAD²⁴.

Los colegas de los CIO²⁵, a quienes me dirigí, estaban muy interesados en una investigación dirigida a recuperar antiguos alumnos no francoparlantes, escolarizados o no dentro de una estructura específica, y orientados luego hacia una SES o un LP²⁶. Esta tarea, que demandaba pasar tiempo al teléfono para recoger las informaciones por vía directa, o consultar los archivos del colegio, se reveló, en la práctica, en verdad incompatible con las búsquedas ordinarias del trabajo que les habían sido confiadas por la dirección del CIO. No se puede desconocer que, salvo para los miembros del CEFISEM, el trabajo relativo a esta misión no podía ser una prioridad (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, pp. 55-56).

Conciencia profesional y compromiso personal

De hecho, al dejar que los profesores se organizaran de acuerdo con sus propias conveniencias para integrar este trabajo en sus horarios, los directivos les trataron de manera “liberal”, considerando que eran libres para administrar sus agendas y que podrían visitar a sus informantes dentro de su tiempo laboral, lo cual se reveló, no pocas veces, imposible. Los participantes involucrados, generalmente descargados de dar clase, y ocupando puestos en los CEFISEM o en las ZEP, se dieron cuenta de una exigencia poco realista (agregar esta nueva tarea a las otras que ya realizaban), signo

²⁴ CLAD: Clases de Adaptación habilitadas en las escuelas primarias para apoyar a estudiantes con dificultades [Nota de la traducción brasileña].

²⁵ Centros de Información y Orientación: De acuerdo con el Ministerio de Educación, proporcionan informaciones sobre estudios, carreras, formación profesional, cualificación, etc., a los jóvenes y sus familias. Realizan también consejerías individuales (Nota de la traducción brasileña).

de confianza en su compromiso militante (“ellos saben bien que no se puede pedir trabajo extra sino a personas ya sobrecargadas”), o de una exigencia autoritaria (“ellos nos consideran verdaderamente como sus sirvientes incondicionales”).

La investigación no pudo, pues, desarrollarse (de modo parcial) sino en cuanto fue percibida como un procedimiento excepcional por quienes la condujeron. Aquellos que “le gastaron tiempo”, sobrepasando con creces sus obligaciones laborales, pensaron que aquello “valía la pena”, a la vez, por el interés del servicio para los colegas y las familias, y también porque podrían sacar algún beneficio para sí mismos. Se apoyaron en sus redes de relaciones para buscar sus informantes y, aún percibiendo un aspecto “improvisado” del procedimiento, no cuestionaron la pertinencia del trabajo.

Casi en todos los sitios, fueron los “militantes profesionales”, es decir, los profesionales comprometidos o “movilizados”²⁷, quienes tomaron a su cargo el trabajo, mientras que sus otros colegas se desinteresaron. La investigación pudo contribuir a formar a los primeros, aumentando notablemente su conocimiento de los lugares y personas (encuentros con los responsables locales y con las familias, en sus domicilios):

Aunque muy pocos de los profesores de la ZEP se implicaron en la OPI, aquellos que se comprometieron tomaron conciencia de la riqueza de los datos recogidos, de la importancia del descubrimiento de los barrios y de las familias,

y de las relaciones que se establecieron con ellos (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, pp. 38-39).

Pero, estas tomas de conciencia, singulares ¿lograron beneficiar a todo el equipo, o al revés, ahondaron la brecha ente la minoría activista y el resto? Solo en los años posteriores sería posible saber si, según la opinión de los interesados, el trabajo invertido había sido bien empleado y había ayudado, o no, a producir instrumentos o saberes útiles para todos.

En todo caso, lo que se dedujo de la experiencia es que era ilusorio creer que un procedimiento de “análisis de las prácticas” podía ser integrado sin más, de modo formalizado y permanente, a los procedimientos habituales de trabajo. En efecto, para lograr hacer de aquel una práctica ordinaria de trabajo²⁸, sería necesario reglamentar explícitamente todo lo que los procedimientos extras dejan siempre en una cómoda indefinición (¿Quién ha hecho qué?; ¿por qué X y no Y?; ¿cuándo tuvo el tiempo para hacerlo?; ¿qué fue lo que dejó de hacer, en cambio?; ¿qué fue lo que ganó /qué es lo hemos ganado?).

En la medida en que las cosas no llegan a decirse de modo tan franco -porque, por lo demás, no se organizan automáticamente-, quien busque armar cualquier actividad tiene, muy rápido, una impresión confusa de resistencia o de mala voluntad de parte de las mismas personas que él quería valorizar: reacción normal de los practicantes cuya vida profesional, bajo permanente tensión, no

²⁶ SES: Section d'éducation spécialisée: Clases de secundaria reservadas a los alumnos señalados como deficientes intelectuales. LP: Liceo Profesional (Nota del traductor).

²⁷ Retomo acá la definición y los análisis de Martine Kherroubi (1994).

cede fácilmente a las reorientaciones llegadas del exterior.

Primera lección. Una revisión seria de las prácticas con el propósito de explicitarlas es un verdadero trabajo que exige tiempo y esfuerzo. La experiencia desmiente también una creencia tenaz: que sería fácil “decir lo que se ha hecho”, y que el terreno estaría siempre dispuesto a “tomar la palabra”, por mucho que se le conceda y se tenga disposición para escucharlo. El hecho de que los profesionales “saben lo que hacen” deja siempre creer, más o menos, y de modo erróneo, que los saberes a ser explicitados están ahí, ya disponibles: no habría sino que “decirlos” o “hacerlos decir”. Los directivos y autoridades quisieran creerlo, pues ello refuerza su deseo de actuar rápido: su agenda de acompañamiento tiene exigencias de corto plazo.

Pero esta es una creencia también compartida por los profesionales practicantes: no es sino en el uso, cuando ya se trata de “pasar al acto”, cuando éstos comienzan a medir hasta qué punto los datos ya constituidos en la experiencia deben ser (re) construidos para llegar a ser comunicables. De ahí el doble movimiento, primero, de adhesión inmediata a un proyecto de este tipo (parece fácil de dirigir y legitimar la experticia de los actores), y enseguida, de retirada, cuando a través de la práctica se revelan dificultades no sospechadas.

¿Sobre qué representaciones se apoyan estas creencias? Hay, a mi parecer, tres modelos que sirven, en cada caso -o al mismo tiempo-, de referencia implícita: el modelo psicológico o religioso de las confesiones sinceras (cada uno puede y debe decir lo que ha hecho con toda confianza); el modelo político de la consulta (a partir de las discusiones entre la base se sacará una verdad democrática), y, finalmente, el modelo del “*reality*” televisivo (cada uno hace sus “elecciones”, eso le interesa “al público”).

Es posible concebir, tanto la dificultad de las confesiones (y el trabajo sobre sí mismo que ellas exigen), como los problemas de las consultas políticas (y el trabajo de negociación para llegar a acuerdos). El modelo comunicativo, por el contrario, está colocado bajo el signo de la transparencia y la inmediatez: Del hacer al decir no habría más trecho que el tiempo de la entrevista, en directo y en primer plano. Con ello se refuerza la ilusión de que las prácticas serían tan fáciles de decir (en el micrófono) como de mostrar (en pantalla) y, por qué no, de escribir. La televisión, tan eficaz para mostrar a los actores, sus gestos, palabras e instrumentos de trabajo en contexto, ha terminado por hacer creer, banalizándose, que registraba “la realidad” directamente, sin encuadres, montajes o preparación.

²⁸ La famosa hora n° 27, tomada cada semana del tiempo de trabajo reglamentario para hacer reuniones entre profesores de primaria, permite comunicar informaciones generales, organizar asuntos de calendario o de organización y distribución de tareas, pero no analizar prácticas.

Un análisis de las prácticas y sus riesgos

Una reticencia de otro tipo se expresó, así mismo, entre quienes manifestaron casi de entrada su escepticismo. ¿La investigación no tendría otros propósitos más allá de los anunciados? Descubriendo que *de facto* no era tan fácil responder a la solicitud del rector, ciertos profesionales se pudieron sentir en una posición delicada, presionados a obedecer a una jerarquía que, con sus exigencias, recordaba a sus subalternos su existencia y autoridad.

Ocasión propicia para instilar sospechas y dudas: la administración que proponía una investigación de ese tipo confesaba que ella misma no sabía lo que pasaba; la forma como solicitaba ese escalamiento de la base hacia la cima: ¿No probaba que estaba “bien lejos de las realidades” del trabajo ordinario? Y, a fin de cuentas, lo que ella iría a conocer no es lo que pasa en terreno, sino la eficacia de ciertos agentes para responder o no a sus expectativas (y a “aparecer bien” o no). Sería una manera de poner a prueba a los subordinados, de develar a las personas, de identificar fortalezas y debilidades, no en las prácticas de terreno, sino en la movilización de su personal.

Así, muchos profesionales se preguntaron si el Observatorio no era una manera disfrazada de controlar su trabajo o de evaluar indirectamente sus competencias. Estas sospechas se desarrollaron con tanta más facilidad cuanto que las personas ocupan puestos “por perfil laboral” pero sin tradición, con funciones poco definidas y muy recientes. ¿Cómo estar seguros de que lo que estas personas hacen

“de modo prioritario”, corresponde bien a lo que espera de ellas la institución?

En los territorios más complicados, los actores con mayor conciencia de los límites de su acción son también los que menos se resignan a su impotencia. Cualquiera que fuera el empeño que cada uno hubiera puesto, se sentían atrapados por una vaga culpabilidad, bajo la sentencia de que “la escuela no hace lo que debería hacer” (lo que puede traducirse como “hay colegas que no hacen lo que deberían”, frase que se puede decir a un compañero, incluso citando nombres, pero que por supuesto no se escribirá en un informe destinado a los superiores).

Toda incitación a explicitar las prácticas, a investigar sobre las realidades pedagógicas y escolares, puede también ser resentida como una potencial puesta en tela de juicio. Esta debilidad es tanto más grande cuanto que se sabe que la lista impresionante de “acciones ZEP” no ha servido para disminuir significativamente las tasas de fracaso escolar, ni ha colmado las desigualdades de fondo de la escolarización. ¿Por qué, entonces, investigar una vez más, para confirmar que “no importa si haces mucho o poco, eso no cambia nada, o casi nada”?

De forma confusa, los peligros (potenciales) de una investigación sobre las prácticas son percibidos en dos niveles: al comunicar a las autoridades ejemplos concretos que dan un cuadro realista de las situaciones les entregamos “los palos con los que nos pegan”. Los efectos de rebote de la investigación sobre el terreno no se ven menos peligrosos. Un poco de perspectiva y lucidez ayudan, con seguridad, a ser más eficaces; es al menos lo que piensan las mentes más racionales (o los recién llegados); pero los más experimentados

miden mejor los efectos desmovilizadores de estas retroalimentaciones. Para cuidar la autoestima de un grupo es mejor, a veces, arrancar otro proyecto sin mirar hacia atrás. Detenerse para investigar, volver sobre los errores, o buscar desenredar los malentendidos, todo eso corre el riesgo de producir efectos contrarios a los deseados: atizar los conflictos, exacerbar las tensiones, hacer “caer los brazos”.

Si damos fe a ciertos interlocutores, todo el mundo sabe qué cosas salieron mal o cuáles no funcionan, y no sirve de nada “ponerlas por escrito”. Todo lo contrario, especialmente porque es imposible escribir por causa de quién -más que por causa de qué-, las cosas salieron como salieron. Un informe escrito que no enseñará nada nuevo a unas autoridades lejanas, no hará sino empeorar la situación para aquellos que están en el terreno, y que seguirán aún allí el año siguiente.

Finalmente, la gran ventaja de las investigaciones macro, de las estadísticas impersonales, de los análisis sociológicos a gran escala, es que todos ellos generan un “cortocircuito” por construcción en los espacios de acción local de los individuos²⁹. Ellas contribuyen, así, a hacer de esos espacios lugares de libertad de acción, al abrigo de las miradas siempre inquisidoras de las autoridades educativas o de los investigadores. Los profesionales practicantes pueden quejarse de que los investigadores y los

tomadores de decisiones estén “muy lejos” del terreno, pero su presencia allí, cuando ocurre, solo se siente como un factor positivo durante poco tiempo.

¿Quién necesita conocer las prácticas? Evaluación y competencia de poderes

La OPI, dispositivo de observación de las prácticas de integración, jugó un rol tan importante como revelador, dado que, si bien emanaba de autoridades superiores, requería de la adhesión de voluntarios y estaba manejado por un equipo sin poder institucional. Para alcanzar sus objetivos, los investigadores debían penetrar en territorios donde se ejercían otras autoridades y lograr que su trabajo encontrara un lugar entre las políticas locales ya organizadas³⁰.

Aunque las investigaciones hayan sido decididas “en lo alto”, ninguna de ellas puede realizarse sin ser negociada paso a paso. En todo caso, lo que hace posible o no la realización del trabajo es la situación local, el interés o el temor del responsable más cercano, la inercia prudente de un mando medio o el entusiasmo comunicativo de algún otro (para este caso, el jefe de una institución, el responsable de Zona, el director del Centro de Información y

²⁹ Las investigaciones sobre la acción local, el apoyo escolar, las políticas de establecimiento, tal como fueron llevadas a cabo por Dominique Glasman (1991) o Agnès Henriot (1990), entre otras, revelando las brechas entre discursos y prácticas, pusieron en evidencia unas “verdades enojosas”, difíciles de integrar a las conductas de trabajo en terreno.

³⁰ En el caso de Colombia, sería como insertarse en las actividades ya organizadas por cada institución educativa (como los PEI, los proyectos transversales u otras actividades), o por las DILE (Direcciones Locales de Educación) (Nota del traductor).

de Orientación); de todos los cuales dependen los investigadores de terreno.

Las dificultades de método nunca son solo inconvenientes técnicos o científicos (incluso si también son eso); tienen que ver con la organización del trabajo, con la manera en que cada uno concibe y conduce su oficio, su margen personal de iniciativa y sus relaciones con sus colegas y la jerarquía. En el caso de este dispositivo particular, las circunstancias hicieron que estos entramados aparecieran, desde el inicio, colectivamente. Así, como ya se ha señalado, las monografías previstas no fueron terminadas en uno de los sitios, pues los participantes (o mejor, ciertos participantes) recusaron la metodología, el valor de los instrumentos y la compatibilidad de este trabajo con sus propias maneras de evaluar la Zona. Lo excepcional es que estas objeciones llegaron a ser formuladas (y escritas) de modo explícito.

La mayor parte del tiempo estos fenómenos -que suponemos, como hipótesis, siempre presentes-, se mantienen escondidos. Las renuncias, “imposibilidades” o reticencias corteses llevan al fracaso del proyecto o a que desemboque en un informe protocolario, sin que sea posible identificar con nitidez si las cosas se han malogrado a causa de obstáculos externos, por azares imponderables, por falta de tiempo, incapacidad o rechazo no confesado para culminarlas.

Las dificultades objetivas (que existen) se convierten entonces en un pretexto perfecto para callar las verdaderas razones de un abandono que, en general, no engaña a nadie, pero mantiene la ficción útil de una buena voluntad que ha sido entorpecida (y esta versión es la que termina consignada en los escritos). Lo que queda entonces a los promotores

del proyecto es saber interpretar “políticamente” esas reticencias, resistencias o rechazos silenciosos a acatar las directrices, sacando de ello algunas conclusiones sobre las relaciones de poder que (de)limitaban sus márgenes de acción.

Decir las prácticas: explicitación y distanciamiento

En los lugares donde los profesionales fueron convencidos de que el proyecto tenía valor, se logró la recolección de datos, pero, a pesar de ello, las dificultades no lograron ser allanadas. De entrada, para llevar los proyectos a buen término, sus expectativas tuvieron que ser revisadas y recortadas. Ese ajuste entre lo deseable y lo posible reveló la inexperiencia de los investigadores, que no lograron prever el calendario de operaciones y subestimaron (en tiempo de trabajo) los costos de tal esfuerzo.

Por supuesto, los consejos de prudencia de los expertos no sirvieron de nada; es tan tentador “pensar en grande”, como frustrante reducir un proyecto de investigación. No obstante, se da gran importancia a los momentos dedicados a imaginar recolecciones de información imposibles (“sería maravilloso saber si...”), sin importar cuál sea el resultado: se formulan escenarios de causa y efecto, se pregunta por correlaciones, se plantean hipótesis, se buscan indicadores... De un tajo, la mirada sobre el terreno de acción cambia la perspectiva. He ahí por qué, aun resumidas o recortadas, las actividades de recolección de datos produjeron ciertos efectos esperados: explicitación y distanciamiento. En la indagación sobre las prácticas deportivas, por ejemplo:

Los informantes contactados eran todos antiguos compañeros de trabajo, lo que constituye claramente un sesgo de selección significativo: a fin de cuentas, mi conocimiento previo del terreno y de los tipos de actividades existentes hizo que muchas de las informaciones deberían haber sido verbalizadas delante de un tercero externo, así fuera a título de información, se mantuvieron implícitas dado que "se sabía que yo sabía". Se podría concluir de esto que mis informantes, preocupados por hacerme un favor, no esperaban gran cosa de esta investigación para ellos mismos. De hecho, nada de eso. El interés de una investigación, aún de un corte tan artesanal como esta de la OPI, es que ella sea, precisamente, una estructura formal. Pero no se habla de la misma forma cuando se sabe que se es grabado, que quien hace las preguntas le va a preguntar lo mismo a otro colega, etc. A veces tuve el sentimiento de estar jugando, muy modestamente por cierto, el rol de "auditor" (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 89).

Los "expertos" habían propuesto instrumentos escritos sencillos (guía de entrevista, cuestionarios, diario de campo); sin embargo, parece que uno de los más útiles fue la grabadora. Salvo en algunos casos, las grabaciones no fueron transcritas por falta de tiempo, pero el acto de encender el aparato ya marcaba simbólicamente el paso de la conversación a la entrevista. El hecho de que las declaraciones fueran grabadas hacía posible su control e inducía unas modalidades de habla, de "toma de palabra"³¹,

en gran parte informativas y explícitas, a pesar de ciertas inevitables elipsis ("se sabía que yo sabía"). Mientras corría la cinta magnetofónica funcionaban como de costumbre las reglas de escucha de una conversación frente a frente, pero con una mayor implicación de los participantes.

Si un dispositivo "formal" de preguntas incita a verbalizaciones no usuales en el curso de la acción, es el largo tiempo que toma la recolección de informaciones (varios meses) lo que ha producido el distanciamiento. En los oficios donde muchas cosas están reguladas de antemano, y otras son decididas directamente sobre la marcha, el tiempo permite decantaciones, constituye "eso de lo que se trata" con un objeto específico:

Nadie intentó definir en abstracto lo que cada uno entendía por integración [inclusión], por ejemplo. Pero al seguir el trabajo en los diferentes sectores, se fueron logando acercamientos más precisos y representaciones más complejas. Lo que se suponía ya conocido se volvió objeto de interrogación, y se empiezan a percibir mejor las contradicciones entre discursos y acciones (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 10).

Sin embargo, explicitación y distanciamiento no bastan para pasar del decir al escribir, de la palabra a su disposición textual. En el momento en que la

³¹ El texto emplea la expresión "*prise de parole*", literalmente "toma de la palabra", aludiendo a un concepto fuerte de Michel de Certeau sobre las condiciones del decir o capturar la palabra por parte de los "sin voz"; reflexión que constituye, sin duda, el telón de fondo teórico de esta reflexión sobre la escritura de las prácticas profesionales (De Certeau, 1984) (Nota del traductor).

palabra viva, dirigida a un interlocutor reconocido como colega, debe pasar a un escrito cuyo destinatario es incierto y anónimo, su estatuto, y el contenido de lo que puede ser transcrito, se modifican de repente. Incluso si el único destinatario oficial fuese el rector, ya no se trata de un informe confidencial, sino semipúblico. El hecho de redactar un texto destinado a la difusión, así fuese restringida, ha planteado inmediatamente preguntas tremendas sobre los usos posteriores que podrían darle los distintos lectores, pero también los diversos “autores”.

Cuando escribir es actuar: ¿para quién o sobre quién?

Tanto en este caso específico como en otros, tratándose de destinatarios con autoridad, se han expresado, a la vez, temores contradictorios: algunos han temido que el informe atraiga demasiado, o no suficiente, la atención; o que muestre mucho lo que “genera problemas” en un lado u otro, y no tanto las “necesidades urgentes”. Otros, han tenido, poco a poco, la vaga intuición de que si tantos informes han podido ser “engavetados”, la razón es que la orden de hacer otro más, dada por las autoridades educativas, no era el preludeo de una acción, sino la acción misma: una manera de movilizar a la institución, hacer trabajar juntas a personas bastante aisladas en sus territorios y, por tanto, manifestar una prioridad, lo que ya de por sí constituye un empeño político.

Lo que los profesionales practicantes tomaban como el instrumento de las decisiones por venir, era más bien un fin en sí mismo (lo que significa: “no tendrá continuidad”). Tal toma de conciencia, cuando se

produce, en lugar de disipar las confusiones, las acentúa: mientras que quienes deciden tienen el sentimiento de haberse comprometido más allá de lo acostumbrado, los participantes de la investigación guardan la impresión de haber sido manipulados.

Así, frente a las retroalimentaciones con los participantes de terreno, prometidas siempre a los distintos informantes, se planteó, de modo brutal, una pregunta para saber si devolverles en limpio sus declaraciones, y su identidad, les ayudaría o si, por el contrario, se correría el riesgo de perjudicarles, de lesionar el ambiente con sus colegas o cercanos.

Por su parte, en lo que toca a los propios investigadores, la posibilidad de que los informes fueran citados por la prensa regional, o por una revista, planteaba los problemas clásicos de derechos de autor y propiedad intelectual, y la cuestión de las apropiaciones y/o usurpaciones por parte de algunos expertos para su propio beneficio profesional. Por ejemplo, una de las participantes en la investigación estaba elaborando su tesis de grado: ¿Podía utilizar los datos que había recogido personalmente para el Observatorio?; ¿y también los datos recogidos por sus colegas? Si la respuesta era sí: ¿Cómo debía citarlos?, y los expertos: ¿tenían “el derecho” de reutilizar el trabajo hecho con/por otros, para fines de publicación?³².

Este tipo de experiencias provoca, inevitablemente, toda una serie de inquietudes, en general inexistentes para el ámbito escolar, en donde los escritos públicos, incluyendo los sindicales, vienen desde arriba. De hecho, manejar una escritura informativa que supere los obstáculos, a la vez técnicos y éticos, de este “género literario”, requiere

de un verdadero entrenamiento profesional. No se trata, en manera alguna, de un registro de escritura que pueda estar disponible de modo espontáneo, incluso si todo el mundo “hace como si” (en particular la administración), subestimando las dificultades a resolver, que son a un tiempo formales y conceptuales, pragmáticas y teóricas.

Los registros orales y los registros escritos

Todos estos desfases parecieran provenir de aquella fuerte oposición, muy instalada en las representaciones, entre lo oral y lo escrito, con toda la simplificación abusiva que ella acarrea. Lo oral se situaría del lado de las prácticas populares, lo escrito del lado de las prácticas académicas, en donde los educadores, por estatuto, serían “gente de escritura”. Ahora bien, es evidente que existen prácticas bastante eruditas en la oralidad (Waquet, 2002), tanto como prácticas populares en lo escritural (Lahire, 2008).

El dominio de ciertas prácticas de escritura (la correspondencia privada, la disertación escolar) no genera automáticamente el dominio de otras (la correspondencia oficial, el informe profesional). Tomar la palabra, así mismo, se aprende, y las situaciones de entrevistas formales presentan una gama de dificultades muy diversamente manejadas. La situación más fácil, en opinión de todos los investigadores, fue la de la relación dual: describir oralmente una acción o una situación, en presencia de una grabadora, al paso de las preguntas

propuestas por un interlocutor que ha elaborado su cuestionario. Esto no parece “costar” más que un tiempo, lo que no es un problema para quienes disponen de él. Los jóvenes, por ejemplo:

Lo que importa señalar, de entrada, es que ninguno de los jóvenes contactados manifestó alguna sorpresa ante tal solicitud. Parecía natural, dadas las relaciones existentes entre nosotros, que yo siguiera interesándome en ellos, les preguntara por lo que habían logrado, que les pidiera sus opiniones (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 57).

En esta situación dual también se pueden, durante el proceso de conversación, manifestar opiniones, relatar experiencias, hacer el balance de proyectos de vida inciertos o contradictorios, sin mayor riesgo.

Lo que me llamó la atención fue la gran facilidad de todos esos muchachos para hablar de ellos mismos y de su situación. ¿Será que la práctica de la entrevista ha entrado en las costumbres, y constituye un modelo de diálogo bien conocido entre ellos, gracias a la televisión? Por un momento, tuve la impresión de que si había alguna dificultad en esta labor era la de caer en la trampa del diván [...] Para todos ese momento de la entrevista se vio como un espacio agradable, con una gran demanda de diálogo, de consejos, como si la necesidad de hablar, de explicar, de justificarse, o de formular proyectos, nunca se hubiera agotado, y hubieran encontrado allí una buena ocasión de realizarla (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 69).

³² El Informe presentado al rector quedó como un manuscrito dactilografiado.

Tomar la palabra frente a un grupo es ya otra situación. La presencia de expertos, cuyo rol estaba aún poco claro, generó claramente incomodidad en varios participantes durante diversas reuniones preparatorias: ¿Se podían expresar delante de ellos ciertas informaciones que podrían ser mal interpretadas y difundidas hacia afuera? Exponer en una reunión una práctica cualquiera (un procedimiento de trabajo, un balance de resultados, etc.), puede producir un cierto sentimiento, cuando una parte del auditorio es desconocida, pues allí “no se sabe lo que ellos saben”, mientras se supone que un jurado de examen “sabe”, por definición.

Hay que prepararse (se trata de una oralidad que se apoya en un borrador escrito de antemano), tener mentalmente un plan, calcular un tiempo de exposición variable, temer siempre que la intervención resultará “muy larga”. Esta práctica, por tanto, poco se relaciona con las exposiciones escolares, que hacen parte de una cultura supuestamente común. Se descubre así que es más fácil de informar lo que alguien ha dicho sobre lo que ha hecho (ya se tienen las “palabras para expresarlo”), es más fácil hablar de las prácticas de otro que de las propias, al revés de lo que se cree³³.

Lo que se dice y lo que se escribe: el estilo “Informe”

Fijar las cosas por escrito no exige hacer algo “más” que en lo oral, sino proceder de otra manera. Una dificultad recurrente, tratándose de prácticas, es hallar la línea justa ente lo que se dice y lo que puede ser escrito. En la experiencia del Observatorio, a lo largo de las discusiones preparatorias para el trabajo de escritura, surgían sin cesar los comentarios sobre las informaciones entregadas, indicando los límites percibidos como infranqueables para algunos, si no para todos (“eso yo lo dije y lo repetiría, pero no se puede escribir”), y sin que las razones puedan ser siempre explicadas con claridad. Las reservas son permanentes cuando se cita a personas con las que se trabaja y se seguirá trabajando, o con padres de alumnos, políticos, colegas, patrocinadores o superiores jerárquicos, pero eso no constituye la regla.

Las normas sobre lo escribible en este tipo de texto no se enseñan en la escuela, provienen, más bien, de academias profesionales (de periodismo, ciencia política, en donde se discute sobre la responsabilidad jurídica o sobre la difamación). Es, entonces, el deseo de no “levantar ampollas” o causar daño, el temor de denunciar (a personas) o al contrario, de no denunciar (situaciones), lo que

³³ Los profesores de la década de los 60s habían creído, así mismo, que sería más fácil para los alumnos expresarse a partir de su experiencia personal (expresión escrita, texto libre), que a partir de las lecturas que han puesto ya la vida en palabras. No andaban errados al pensar como necesaria esta “expresión de la experiencia”, pero sí lo estaban al creer que los chicos lo lograrían mejor así, antes que utilizando los estereotipos de la redacción.

hace que cada uno se autocensure a cada paso: saber que se será leído por su supervisor, pero no por los padres de los alumnos, construye una conciencia de que las reglas tienen una “geometría variable”, acomodaticia.

Esta prudencia, sin embargo, no es de la misma naturaleza que la de la preservación del secreto profesional, al cual son obligados ciertos actores asociados al sistema de educación nacional (profesionales de la salud, de la justicia o de los servicios sociales); para ellos, por el contrario, los educadores ignoran a menudo el principio de confidencialidad, y algunas de sus solicitudes de información sobre las familias o los niños no les parecen tan aceptables; como se puede leer en el Informe:

La ausencia de una tradición de colaboración, ciertas experiencias desafortunadas, o la desconfianza [de parte de los agentes sometidos al secreto profesional], que pesan sobre los informes en la educación nacional, explica también ciertas reacciones de reserva. Solo colaboraciones concretas y sostenidas entre personas pueden hacer que las cosas puedan evolucionar, dentro del respeto de las deontologías profesionales de cada uno y de los territorios respectivos de intervención (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 24).

Los educadores se hallarían, por tanto, en una situa-

ción difícil por su concepción escolar de la escritura, que conduce a abordar un informe como si se tratara de una disertación, un ensayo. Las dificultades se refieren tanto a la forma como al contenido (“lo que se concibe bien, se enuncia con claridad...”), pues impiden estimar, en su justa medida, las restricciones sociales de la comunicación sobre los usos y abusos de la información. Quienes se vieron señalados de manera más cruda prefieren “no decir nada más por escrito”. ¿Cómo hallar las palabras para escribir las realidades percibidas y las representaciones de aquellos a quienes se interrogó sobre sus prácticas, y hablar de manera respetuosa de las personas involucradas, sin callar la realidad de las tensiones, las críticas, los conflictos, los fracasos?

Cómo se fabrica una retórica acartonada³⁴

En lo oral, quien habla delante de interlocutores presentes, identificados, sabe que su expresión y su entonación están a su alcance para modular las palabras, manifestar su militancia en sus afirmaciones, la prudencia de sus hipótesis, sus certezas de buena fe, posiciones o dudas. En lo escrito desaparecen todos esos apoyos que dan sentido a los enunciados, no es fácil reconstituirlos en la escritura. La tendencia más “natural” conduce siempre a esa retórica acartonada: una escritura que,

³⁴ La expresión clásica en francés “*langue de bois*”, literalmente “lengua de madera”, es casi intraducible al castellano. Se refiere a ese tipo de retóricas asépticas, que usan lugares comunes y estereotipados que en el fondo no dicen nada; retóricas bastante comunes entre los políticos, los medios de comunicación e incluso los académicos (Nota del traductor).

al cuidarse de citar lugares y personas, se mantiene lo más lejos posible de una escritura periodística (¿Quién hizo qué, dónde y cuándo?).

La abstracción generalizante se convierte en un procedimiento de escritura que borra todo aspecto anecdótico, y reconstruye la realidad de otra manera, la vacía de sus actores y les convierte en entes impersonales. “El rector quiere”, se convierte en “la voluntad de la tutela administrativa”; “las maestras de CP [Clase de Alfabetización, Transición], utilizan, unas el método *Ratus*, y otras el método *Gafi*”³⁵; se convierte en “la adopción del método fonético en la escuela”.

Una marca formal de esta escritura es, de hecho, la nominalización, las yuxtaposiciones de los complementos de nombres (“la dificultad para restituir las palabras de los entrevistados...”), el uso de la forma pasiva sin complemento de agente (“desafortunadamente, este proyecto ha sido concebido de forma muy rápida y ha debido ser abandonado”, sin que se diga por quién). Los novatos pueden creer que esta “jerga” es una norma para imitar, y que razones, tan oscuras como imperiosas, prohíben escribir “de dos cosas, una”, pero aconsejan “poner de relieve una problemática dual”. A fin de cuentas, tal vez sea eso el “estilo experto”...

Este estilo, que usa solo verbos auxiliares, no solo es difícil de leer, sino que construye una represen-

tación muy extraña sobre el mundo del que pretende hablar. Ya sabemos cómo un incidente banal puede ser transformado en un suceso sensacionalista por la prosa periodística: “El director de escuela Jean Macé fue insultado y tratado de racista por el padre de un alumno turco, quien irrumpió en la escuela durante el recreo. Preguntado un poco después del suceso, dijo que la situación se degradaba cada vez más y algunos colegas presentes estaban de acuerdo con él”). Pero poco se dice sobre cómo el suceso es transformado por una escritura de estilo Informe: “En el sector Sur, entre el personal docente se presenta un verdadero pesimismo sobre la evolución en curso, al haber sido, hace poco, acusados de racismo por los padres de familia delante de los chicos, y de manera bastante agresiva”.

Por no localizar un sitio, no mencionar a un colega ni caracterizar al padre del estudiante, y detenerse sobre un incidente particular (cosa que es entendible), la afirmación genérica (“el pesimismo del personal docente”) carga las tintas sobre las consecuencias, endosándoselas a todos y a nadie. Los elementos no pueden ser descifrados sino por quienes conocen directamente los lugares y las personas, solo éstos son capaces de captar el subtexto y reconocer a qué se alude.

³⁵ La autora se refiere a dos de los métodos de enseñanza de la lectura más usuales en la escuela preparatoria francesa, al lado de otros (Mika, los álbumes...), alrededor de los cuales nunca ha cesado la discusión -insoluble- sobre cuál sería el mejor (Nota del traductor).

La escritura como experticia profesional

Del mismo modo como las situaciones de toma de la palabra son variables, los registros escritos son múltiples. No operan las mismas estrategias enunciativas cuando se trata de escribir una carta personal o una carta transmitida por vía jerárquica, un informe destinado a permanecer confidencial (como un informe individual de inspección), o uno que pueda ser divulgado, un texto de “literatura gris” o un artículo destinado a ser publicado en un diario, una revista o un libro. Para nuestro caso:

La vía escogida ha sido llevar a los expertos a asumir un rol de mediadores de la escritura. Aunque la ayuda que les había sido solicitada fue prioritariamente metodológica, su trabajo esencial habría sido el de hacer que el informe alcanzara el estado de texto (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 12).

Durante el tiempo impartido, este trabajo de media-

ción ha parecido, con razón o sin ella, la única vía posible para culminar el informe dentro de los plazos fijados, y permitir que el trabajo de los profesionales practicantes pudiese alcanzar así una traducción pública:

Catherine Wihtol de Wenden ha redactado, a partir de los trabajos llevados a cabo con un equipo de terreno, un texto de síntesis precedido de una presentación del lugar y de un resumen de las informaciones recogidas durante la investigación del entorno. Anne-Marie Chartier decidió entrevistar a cada responsable de investigación y redactar, a partir de esos diálogos, una serie de textos susceptibles de dar cuenta del proceso seguido y del balance de las informaciones recogidas (Chartier, Verbunt y Wihtol de Wenden, 1991, p. 12)³⁶.

Incluso si han pretendido ser fieles, estas mediaciones no son neutras: quien redacta asume la responsabilidad de la escritura, con todo lo que pueda implicar de alejamiento persistente en relación con las declaraciones hechas, o con las interpretaciones propuestas. En efecto, en

³⁶ La puesta a punto de estos diálogos en su forma escrita, y releída por cada interlocutor, no buscó conservar la literalidad de lo oral, sino la “fidelidad semántica” de las declaraciones, tratando de ser breve y a la vez clara frente a un tercero externo. Esta puesta en forma ha sido retocada hasta que el interlocutor acordara que “esto es lo que yo quería decir” (y no, esto es lo que he dicho). Me di cuenta a posteriori de que esta forma escrita se ha convertido en un género literario usual (los libros-entrevista, donde “el que tiene cosas para decir” es interrogado por “el que plantea las preguntas y redacta las respuestas” a partir de grabaciones reelaboradas). Se mantiene, así, la forma oral de partida (las marcas del intercambio conversacional) en un registro que es, sin embargo, el de una escritura trabajada y releída por el informante.

³⁷ Las escrituras construidas alrededor de esta heterogeneidad son las ficciones literarias, incluso si la forma en que ellas producen este “efecto de realidad/efecto de verdad”, que seduce a los lectores, no cesa de evolucionar con el paso del tiempo.

³⁸ La autora inserta acá el siguiente paréntesis: “(así como lo hemos leído en “Chemins de praticiens” [Caminos de practicantes], en la revista *Perspectives documentaires en éducation*), mencionada anteriormente (Nota del traductor).

este formateo, quien escribe selecciona entre lo importante y lo secundario, establece una jerarquía o un modo de relación entre las diferentes acciones, subraya los rasgos supuestamente “característicos” o las anécdotas “significativas”. El escritor las vuelve fáciles de captar por el lector, pero también privilegia cierta interpretación. Esta puesta en forma, como toda edición (escrita u oral), se aleja de la “experiencia vivida” porque simplifica la complejidad de la cual pretende dar cuenta pero, sobre todo, porque organiza los datos según ciertas lógicas “discursivas”: hay que escribir un texto cuyo objeto sea circunscrito, que “se sostenga”, que “cuadre” entre la introducción y la conclusión.

Ya sea que se esté en modo de exposición narrativa, o de estudio de caso, o de presentación de puntos de vista divergentes, el mundo de referencia de lo escrito es, ante todo, el de otros escritos (el informe precedente, el proyecto misional o, en el caso de los escritos científicos, la bibliografía sobre el tema). Cuando un profesional practicante aprende a escribir las prácticas debe adoptar, poco a poco, el canon (no escrito) del mundo de “quienes escriben” (no ocurre de este modo en la investigación, la política, la administración, la militancia), hasta el punto en que aquel, a veces, termina por olvidar que sus lógicas de acción permanecen organizadas y determinadas de otra manera. Cuando el escribiente no lo olvida, no cesa de sentirse frustrado o traicionado por los escritos que no dicen “verdaderamente” lo que él hace.

Tan es así que, cualesquiera sean las formas retóricas utilizadas, las lógicas discursivas deben construir su objeto de forma homogénea y no transcribir las modalidades de la acción, que se mueven siempre en lo heterogéneo. Para “hacer”

hay que combinar las urgencias de tiempo, las prioridades relacionales, las rutinas institucionales y las limitaciones materiales³⁷. En las reglas de juego así definidas, cada profesional (ya sea interventor de la ZEP, maestro, investigador o rector) toma sus propias elecciones, marca sus afiliaciones personales, construye interpretaciones e incluso manifiesta, a veces, un cierto estilo.

Quien quiera escribir las prácticas debe resignarse a hacer recortes claros dentro de esa complejidad; cuando no pueda resignarse a ello, lo más simple es ser genéricamente alusivo³⁸. Cuando se está compelido a pasar a la escritura, lo más seguro es instalarse en las lógicas escriturales de los “géneros literarios” reconocidos, como el informe de actividades, el relato de experiencia o la tesis, que construyen su objeto en función de los destinatarios potenciales. Pero se trata de un aprendizaje poco sistematizado, que muchos abandonan a mitad de camino; de allí, hay poco trecho hasta la decepción permanente. Frustrados por la debilidad de una escritura que se vuelve opaca desde el momento en que quisiera decir mucho, y que no es transparente sino a fuerza de renuncias, los practicantes pueden ver allí una negación de la realidad: nada es falso, pero tampoco es “verdaderamente” así.

Conclusiones

Las resistencias que aparecieron hacia el final de la investigación sobre las prácticas de inclusión no tienen nada de específico ni de original. La situación tuvo, simplemente, la virtud de reunir un abanico de dificultades que generalmente aparecen separadas. Se pudo, por tanto, incitar a reflexionar sobre sus razones de ser (las “buenas razones” vinculadas con las limitaciones de la

situación y no con lamentables disfuncionamientos aleatorios). Tres puntos parecen merecer nuestra atención: El marco institucional, la diferencia entre explicitación y escritura de las prácticas y, por último, el desfase entre explicitar las prácticas con fines de conocimiento (investigación universitaria), y hacerlo con fines de formación.

Ciertos motivos de resistencia deben ser remitidos claramente al marco institucional de referencia: un educador no explicita sus prácticas de la misma manera, cuando se trata de “dar un testimonio voluntario como practicante”, a cuando la demanda viene de las autoridades superiores (ministerio, rector, supervisor); especialmente cuando la advertencia es “testimoniar muy libremente”. ¿Qué hace que las instancias de autoridad “olviden”, casi de manera sistemática, los efectos difusos producidos por esta imposición evaluativa sobre la explicitación de las prácticas, en particular durante la formación de los maestros?³⁹.

Así mismo, parece necesario distinguir entre las reticencias o resistencias de los profesionales practicantes para explicitar las prácticas, y las reticencias o resistencias a escribir las prácticas. En ambos casos, no se trata de un simple “proceso de comunicación”, según el esquema transparente

popularizado por Jakobson, según el cual se activarían de modo espontáneo las funciones que ligan al receptor y al emisor; sino más bien un trabajo que cuesta tiempo y esfuerzo.

Lo que se quisiera señalar es que el reconocimiento social ligado a la publicación hace del paso a la escritura un estadio superior de la explicitación, pero, por el contrario, es importante reconocer que ciertos modos de explicitación no son posibles, pertinentes y eficaces sino porque éstos, justamente, están destinados a permanecer en la oralidad. No dejar traza escrita no significa que no se deje traza en la memoria. Ciertos diálogos entre colegas, discusiones con los formadores, o las entrevistas cara a cara, conservan su riqueza o pertinencia gracias a que no terminan en un informe ni en balance conclusivo.

En una época de “escrituración” generalizada del mundo social, lo que no queda grabado no existiría, pero hay buenas razones para resistir a este lugar común. A despecho de ello, las prácticas que se desea surjan de una explicitación escrita deben tener todo por ganar a partir de las exigencias de la escritura: objeto delimitado, selección de situaciones programables por adelantado, recolección de datos objetivables, etc. No todas

³⁹ Una visita de acompañamiento que desemboque en la producción de informes, no tiene otro nombre que “inspección”. El maestro aprendiz que analiza sus dificultades prácticas sería ingenuo si olvida que el “consejero” que lo interroga hace parte del jurado de escalafón, y no es ni un amigo ni un terapeuta. En cambio, un directivo docente puede estimar que la interacción aprendiz-tutor será más eficaz si aquellos que asumen las tareas de guiar no evalúan a aquellos a quienes acompañan.

las prácticas se moldean fácilmente según tales reglas⁴⁰. Si se desea que los practicantes escriban sobre sus prácticas, es preferible no imponerles de entrada las situaciones más difíciles. En esto, como en otros casos, existen “progresiones”.

Finalmente, las prácticas explicitadas con fines de conocimiento pocas veces pueden convertirse en referencias directas para la formación, a menos que sean reelaboradas. Las prácticas urgentes en el ejercicio del oficio requieren estar en “atención compartida” y coestionar una multiplicidad de parámetros, mientras que la investigación no produce conocimientos e inteligibilidad sino gracias a que construye objetos abstractos y preguntas delimitadas.

Los resultados de la investigación, transmitidos a los principiantes, son a menudo rechazados por ellos bajo el término de “teóricos”, es decir “inutilizables”. Por el contrario, la cultura profesional de los practicantes, que se apoya sobre su memoria de situaciones complejas vividas, puede tener más pertinencia cognitiva (y no solo más legitimidad corporativa). Ahora bien, esta pertinencia cognitiva, que permite hallar el ejemplo justo y las palabras adecuadas para cada ocasión, no se deriva de la mera excelencia práctica. Por ello, la tesis de grado puede ser una buena travesía por la escritura para formar a los formadores.

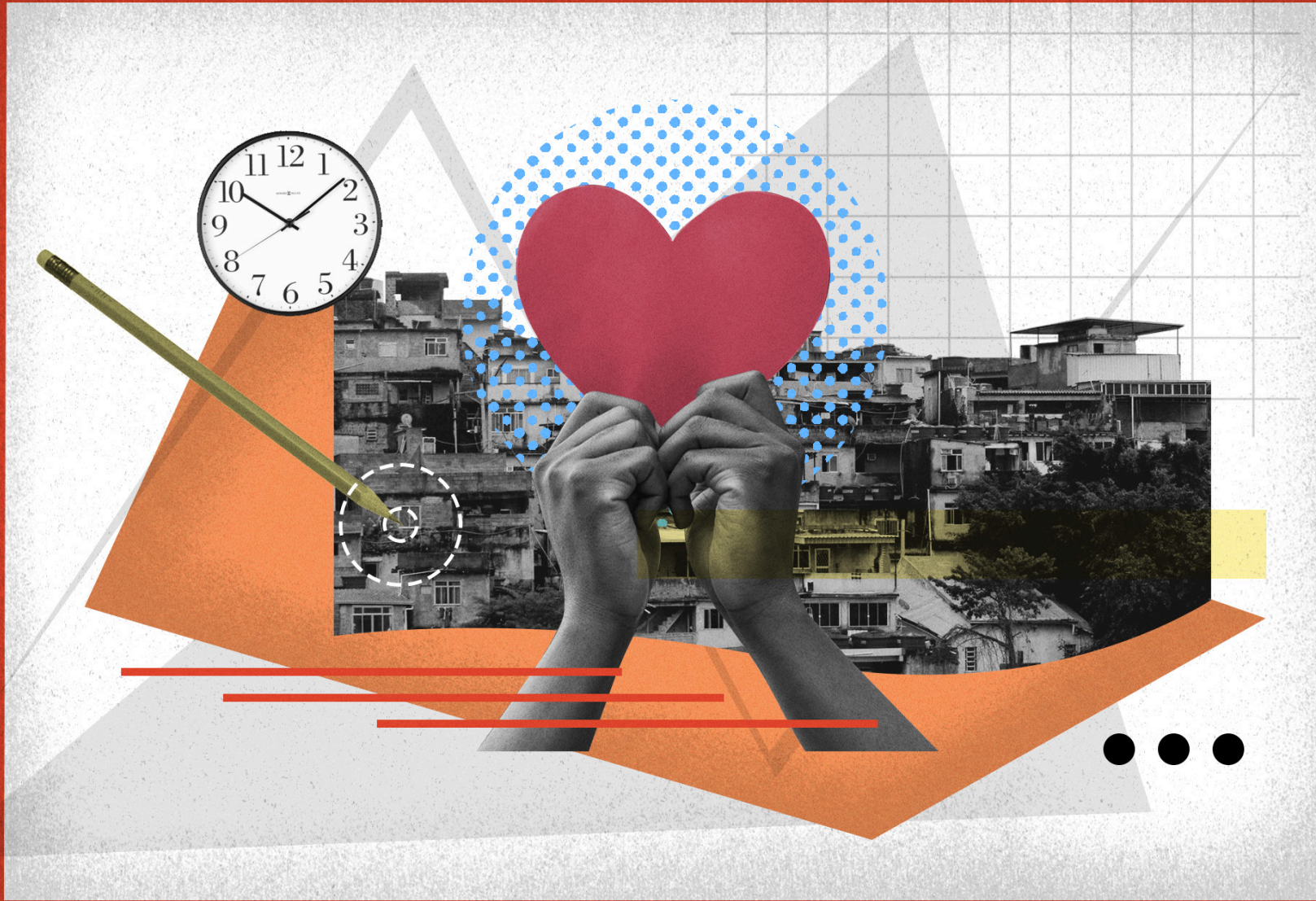
De modo que, al momento en que las prácticas han salido (por fin) de la esfera práctico-oral, donde por largo tiempo han estado confinadas, el deseo de legitimarlas por la escritura no debe llegar hasta hacer creer en la superioridad intrínseca del poder escribir sobre el poder decir, no más que en la superioridad del saber sobre el saber-hacer. Los practicantes tienen razón, no pocas veces, para resistir a la exigencia de escribir las prácticas. ■

⁴⁰ Por ejemplo, es mucho menos costoso analizar por escrito las prácticas de escritura y de dibujo (que dejan trazas en dos dimensiones y pueden fotocopiar), que las que no dejan huellas escritas directas (como las discusiones entre niños, el canto o la lectura), o las dejan en tres dimensiones, como el modelado en pasta o arcilla.

Referencias

- Boltanski, L., y Thévenot, L. (1987). *Justesse et justice dans le travail*. París: PUF.
- Boltanski, L., y Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. París: Gallimard.
- Chartier, A. (1993). Les "faire" ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation. En Grafmeyer, Y. (Dir.), *Milieus et liens sociaux* (pp. 177-193). Lyon: Éditions du Programme pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes.
- Chartier, A. (1995). Enseigner en ZEP: *l'épreuve de la réalité. ZEP, Patience et passions*. Versailles: Académie de Versailles, CRDP, pp. 146-159.
- Chartier, A. (1998-Diciembre). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *En Recherche et Formation, Les Savoirs de la Pratique. Un enjeu pour la recherche et pour la formation*, No. 27, pp. 67-82. DOI: <https://doi.org/10.3406/refor.1998.1475>
- Chartier, A. (2007). A escrita das práticas: reticências e resistências dos profissionais. Práticas de leitura e escrita. *História e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, pp. 209-246.
- Chartier, A., Verbunt, G., y Wihtol de Wenden, C. (1991-Junio). *Enquête sur les pratiques d'intégration dans l'académie de Versailles. Rapport au Recteur*. [Investigación sobre las prácticas de inclusión en la academia de Versalles, Informe al Rector].
- CIRNEF. (2001). *Le mémoire professionnel en IUFM. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Vol. 34, No. 4, 2001, CERSE, Caen.
- Cros, F., (1999). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. París: L'Harmattan.
- De Certeau, M. (1984). *La Prise de parole et autres écrits politiques*. París: Seuil. [Edición castellana (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana. Serie Historia y Grafía].
- De Certeau, M. (1992). *Ce qu'agir veut dire. Espace-Temps*, pp. 45-50.
- De Certeau, M. (2003). *Etnohistoria de la Escuela, XII Coloquio nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Sociedad española de Historia de la Educación, Universidad de Burgos.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de formation. Les enseignants entre théorie et pratique*. París: Dunod.
- Friboulet, J., Leichti, V., y Meyer, P. (2000). *Les indicateurs du droit à l'éducation. La mesure du droit culturel, facteur du développement*. Friburgo: Commission nationale suisse pour l'UNESCO Berne et Université de Fribourg.
- Galan, C. (2001). *L'enseignement de la lecture au Japon*. Toulouse: PUM. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.pumi.5222>

- Glasman, D. (1991). Le soutien scolaire hors école. *Revue française de Pédagogie*, No. 95, pp. 31-45. DOI: <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1354>
- Guigue, M. (1995). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Hassenforder, J. (1988). *Perspectives*, No. 15.
- Henriot, A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'éducation prioritaires*. Lyon: PUL. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.pul.8304>
- Kherroubi, M. (1994). *Des enseignants mobilisés professionnellement. Une étude sociologique*. Tesis de Doctorado no publicada, bajo la dirección de V. Isambert, París V.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Nóvoa, A. (1998). Analyse sociohistorique des politiques éducatives européennes. *Histoire et comparaison. Essais sur l'éducation*. Lisbonne: Educa, pp. 85-119.
- Persée. (1992). Le mémoire professionnel. *Recherche et Formation*, No. 12. Obtenido desde https://www.persee.fr/issue/refor_0988-1824_1992_num_12_1 DOI: <https://doi.org/10.3406/refor.1992.1119>
- Trousseau, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris: Hachette éducation.
- Schön, D. (1994). Le praticien réflexif. Montréal: Logiques. [Edición castellana: Schön, D. (1982). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós]
- Waquet, F. (2002). Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVIe-XXe siècle). Paris: Albin Michel.



Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca¹

A VISCERAL PEDAGOGY: CARING AND EMOTIONAL WORK EXPERIENCES OF TEACHERS IN THE RIO DE JANEIRO'S PERIPHERY

UMA PEDAGOGIA VISCERAL: EXPERIÊNCIAS DE CUIDADO E TRABALHO EMOCIONAL DE PROFESSORAS NA PERIFERIA CARIOCA

Alanis Bello Ramírez

Alanis Bello Ramírez²

² Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de São Paulo, Brasil. Socióloga, Magíster en Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9956-4364>; correo electrónico: alanisbr@usp.br

Citar artículo como:

Citar artículo como: Bello, A. (2020, Julio-Diciembre). Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 49-62. //doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2309

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.233>

Fecha de recepción: 23 de enero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El presente artículo de investigación analiza las experiencias vividas por profesoras negras, trabajadoras de escuelas afectadas por la violencia armada en las periferias de la ciudad de Río de Janeiro, empleando para ello una metodología feminista de los conocimientos situados. Desde este punto de vista, se da cuenta de una cotidianidad escolar marcada por tiroteos, marginación y exposición a la muerte de los agentes escolares; en tal contexto, se emplea la noción de “pedagogía visceral” para evidenciar cómo, por medio del cuidado y el trabajo emocional, las docentes configuran espacios para la supervivencia, la atención de daños emocionales y la afirmación de la vida, en medio de una realidad configurada por lógicas de dominación de género, raza y clase.

Palabras clave: Cuidado, profesoras, trabajo emocional, violencia armada, favelas, escuelas.

Abstract

In this research article, we analyze the experiences of working black teachers in schools affected by armed violence in the peripheries of the city of Rio de Janeiro, from a methodological feminist perspective of situated knowledges. Through this point of view, we account for a school routine marked by shootings, marginalization and exposure to the death of school agents. In this context we appropriate the notion of “visceral pedagogy” to show how through care and emotional work, teachers configure spaces for survival, attention to emotional damage and the affirmation of life in the midst of a reality configured by logics of gender, race and class domination.

Keywords: Care, teachers, emotional work, armed violence, favelas, schools.

Resumo

Neste artigo de investigação analiso as experiências de professoras negras, trabalhadoras em escolas prejudicadas pela violência armada nas periferias da cidade do Rio de Janeiro, a partir de uma metodologia feminista dos conhecimentos situados. Por meio deste ponto de vista, dá-se conta de um cotidiano escolar marcado por tiroteios, marginalização e exposição à morte dos agentes escolares. Em tal contexto apropriamos a noção de “pedagogia visceral” para trazer à tona como por meio do cuidado e do trabalho emocional, as docentes configuram espaços para a sobrevivência, a atenção dos danos emocionais e a afirmação da vida no meio de uma realidade configurada por lógicas de dominação de gênero, de raça e de classe.

Palavras-chave: Cuidado, professoras, trabalho emocional, violência armada, favelas, escolas.

¹ El presente trabajo fue realizado con apoyo del Programa de Estudiantes, Convênio de Pós-Graduação– PEC-PG, de la agencia CAPES, Brasil.

Introducción

El propósito de este artículo es reflexionar alrededor de la experiencia de profesoras que trabajan en escuelas afectadas por dinámicas de violencia armada en la periferia urbana de Río de Janeiro, Brasil. Desde los años 90, las periferias cariocas se convirtieron en un escenario bélico, allí el Estado desplegó un conjunto de técnicas de represión policial para combatir un fenómeno creciente de crímenes violentos que involucró facciones criminales, grupos paramilitares (milicias) y narcotráfico. En este terreno de disputas los habitantes de las favelas han sufrido los impactos de una política de seguridad autoritaria, pautada por la estigmatización, la militarización y la muerte (Farias, 2007; Oliveira, 2014).

En el campo de la investigación educativa se ha puesto en evidencia que dicho conflicto perjudica dramáticamente la prestación del servicio educativo, pues ha llevado al cierre constante de las escuelas, la interrupción de los procesos formativos y la violación del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes de los sectores sociales más vulnerables (Muniz, 2019; Plataforma Dhesca, 2008).

Este escenario violento regido por lógicas de exclusión, pobreza y marginalidad, ha generado nuevos retos para el ejercicio de la docencia; desafíos vinculados a la práctica de enseñar en un contexto

de rutinización de tiroteos, violación de derechos y ruptura de lazos comunitarios (Cavalcanti, 2008). Alrededor de estas escuelas, maestros y maestras han debido lidiar con la intensificación de una “violencia homicida” que ha tornado a los jóvenes y a las *crianças*³ negras en sus principales víctimas (Sorj, 2016, p. 257).

Ante dicho panorama, es necesario reflexionar sobre los desafíos enfrentados por la profesión docente desde la perspectiva del cuidado, presente en las pedagogías feministas (Hooks, 2010; Molinier, 2018; Pérez, 2014). Así, aquí el trabajo se concentra en el análisis de las narrativas de cuidado de tres profesoras de Educación Fundamental⁴, inclinándose por identificar sus condiciones de trabajo y la gestión emocional que realizan para sobrellevar los daños producidos por la violencia armada sobre la comunidad escolar.

De esta manera, se probará que, en medio de la violencia armada, las profesoras despliegan prácticas emocionales que contribuyen a la sobrevivencia de la comunidad escolar mientras, al tiempo, producen un conocimiento pedagógico fruto de sus experiencias como trabajadoras marginadas dentro de las matrices interseccionales de dominación de género, raza y clase. Este tipo de conocimiento ha sido llamado por las propias profesoras como “pedagogía visceral”, refiriéndose a un trabajo que implica conexiones afectivas con los estudiantes

³ En este artículo se mantiene el término portugués “*crianças*” para designar a niños y niñas, tomando en cuenta que se trata de una categoría vernácula que se refiere a la infancia sin hacer distinciones de sexo/género.

⁴ La estructura del sistema escolar brasileiro comprende la Educación Infantil, Educación Fundamental I (de 1ª a 5ª, serie para alumnos entre los 6 y 11 años); Educación Fundamental II (6ª a 9ª series, 11-15 años) y “Ensino Médio” o Secundaria, con una duración de tres cursos y estudiantes con edades entre los 15 y 18 años.

por medio de la escucha, la empatía y la proximidad corporal, y una producción didáctica orientada al atendimento de los daños emocionales causados por la violencia.

Los testimonios de las profesoras entrevistadas permiten observar que su trabajo cotidiano contribuye, de algún modo, a mitigar el impacto de la violencia armada. Ellas cubren la ausencia de las políticas sociales del Estado en las favelas⁵, por medio de un trabajo de cuidado feminizado, invisibilizado y no remunerado, que pone en evidencia las actuales condiciones de desvalorización de la profesión docente.

Cuidado y pedagogías feministas: una metodología situada

Abrazar una perspectiva del cuidado también involucra una postura metodológica. En el campo de las pedagogías feministas, se resalta la importancia de emprender ejercicios investigativos que reconozcan la construcción situada del conocimiento y la experiencia carnal, cotidiana y biográfica de los agentes involucrados en los procesos educativos (Haraway, 1991). Esto significa cuestionar las dimensiones universalistas y androcéntricas del conocimiento occidental

y trasladar el foco de atención a la experiencia personal y colectiva. Se trata de una “apuesta metodológica que rescata el valor epistemológico de estas reflexiones personales, íntimas, hechas desde los márgenes, como un insumo central en la comprensión del poder que trama los actos educativos” (Pérez, 2014, p. 61).

La producción de conocimiento tejida durante este trabajo en las escuelas de las favelas, pasó por las coordenadas de la propia posición de quien escribe el presente texto, en tanto persona no binaria⁶, dedicada a la enseñanza y extranjera en Brasil, que buscó establecer diálogos a través de las fronteras para comprender, desde una postura feminista, la forma en que la guerra afecta la educación en nuestras periferias latinoamericanas.

El ejercicio investigativo pasó por reconocer mi propio lugar de enunciación y por una constante reflexión crítica sobre los privilegios que me son inherentes como persona leída, “blanca”, en un contexto marcado por la jerarquización racial. Con ello en mente, se hizo cada vez más fuerte el interés por desmontar –cotidianamente– aquel “*hábitus*” de la ciencia patriarcal y colonial que vanagloria la distancia, el objetivismo y el papel tosco del testigo modesto (Haraway, 1991). Mi práctica investigativa implicó un marcado interés por

⁵ Durante el trabajo de campo fue posible identificar que el término “favela” es despectivo y puede ser utilizado para humillar y marcar una distancia de clase y raza. Así, aquí se utiliza “favela” con mucho cuidado, por lo cual es importante destacar que los habitantes de dichos territorios han re-significado la palabra, empleándola para dar cuenta de la “dignidad, resistencia, crítica y lucha de los que se identifican como periféricos” (Da Cunha y Feltran, 2015, p. 11).

⁶ Asumo mi identidad sexual y de género desde los márgenes del binarismo sexual, lo que significa encarnar un cuerpo que abraza la masculinidad y la feminidad para no quedarse fijo en ninguno de estos polos. Desde esa perspectiva, ser no binaria implica una posición crítica sobre las formas heterocentradas de ser, conocer y existir.

producir conocimiento responsable, comprometido con las luchas de quienes enseñan en las periferias cariocas; por así decirlo, busqué pensar con las profesoras y no sobre ellas.

Las pedagogías feministas cuestionan las jerarquías establecidas en la práctica educativa que dan prioridad al conocimiento formal, racional y objetivo, en desmedro de otras formas que se configuran desde el dominio de la experiencia, el cuerpo y las emociones. Aquí cobra importancia una perspectiva del cuidado en la educación, pues permite entenderla desde una óptica no instrumental ni reducida a un trabajo cognitivo, sino como una labor sostenida por intensas tramas de relaciones afectivas, la cual involucra conflictos, posturas, gestos, lenguajes y formas de ver el mundo, que configuran el habitar cotidiano de la experiencia escolar (Larrosa, 2019).

Así, hay un interés por comprender la práctica pedagógica en su devenir concreto y material de la vida cotidiana, y por reconocer las distintas desigualdades imbricadas, de género, raza, clase y edad, que estructuran las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad. Esta perspectiva de análisis interseccional ha significado advertir que las experiencias al margen, o en las fronteras, también tienen un potencial epistemológico para deconstruir relaciones de poder, generar otros modos de conocimiento, resistir e incluso sanar las heridas producidas por la dominación (Anzaldúa, 2017; Hooks, 2010).

Para las pedagogías feministas el cuidado comprende un trabajo y una ética relacional que implican el despliegue de sentimientos, pero también de actividades materiales que buscan

ofrecer respuestas concretas a las necesidades educativas de los estudiantes. El cuidado involucra el mantenimiento de la vida y un sentido de responsabilidad, de agencia por la búsqueda de bienestar (Kergoat, 2016). A diferencia de otros enfoques, que entienden las emociones, para contextos escolares en zonas de conflicto, como una relación entre “política y territorio” (Peña, 2017, p. 56), aquí se parte de comprender esta dimensión como un “trabajo emocional”, lo cual significa reconocer los esfuerzos corporales, cognitivos y expresivos de quienes enseñan, realizados durante la gestión de sus propias emociones, mientras buscan producir en sus estudiantes determinados estados emocionales, conforme a las normas que rigen un contexto social (Hochschild, 1979).

El trabajo emocional permite captar la vida cotidiana de las escuelas marcadas por la violencia y los conflictos armados, en la medida en que pone el acento sobre la experiencia docente, las relaciones de poder que atraviesan el contexto escolar y la forma en que la gestión emocional es capaz de producir “conexiones afectivas” para resistir, desde las aulas, las dominaciones interrelacionadas de género, raza y clase (Zembylas, 2007, p. 305).

A partir de esta postura epistémica y metodológica, a continuación se presenta un análisis del trabajo de campo realizado en Río de Janeiro durante el segundo semestre de 2019, en el marco de la tesis de doctorado titulada *En el corazón de la guerra: memorias y prácticas de cuidado de profesoras en contextos de violencia armada*; que analiza la ética y el trabajo del cuidado realizado por profesoras de educación básica en zonas de conflicto armado en Colombia y Brasil⁷.

Para esta fase se realizaron 8 entrevistas a profundidad con profesoras de escuelas públicas ubicadas en favelas de la zona norte de Río de Janeiro⁸; además, se llevaron a cabo visitas *in situ* a dos escuelas y un registro etnográfico de la cotidianidad escolar. Igualmente, se realizó un taller sobre “pedagogías para la paz” con profesores de la favela de Maré y, finalmente, fue posible participar de dos foros que trataron el nexo entre escuela y favela⁹, coordinados por el Departamento de Educación de la Universidad Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); los espacios del taller y de los foros facilitaron establecer contacto con las profesoras que luego serían entrevistadas para la investigación.

El presente artículo destaca la experiencia de tres profesoras que se autodenominan negras y pardas¹⁰, docentes de escuelas públicas municipales ubicadas en las favelas del norte de Río de Janeiro y con trayectorias laborales que comprenden entre 10 y 22 años de trabajo. Es importante mencionar que viven en estas favelas y pertenecen a la clase social designada como baja-media, lo cual les aproxima a la experiencia de clase vivida por sus alumnos. En este sentido, reconocer la posición múltiple de las maestras dentro las matrices de dominación de

género, raza y clase, opera como herramienta útil para cuestionar las desigualdades entrecruzadas que estructuran la profesión docente.

La primera parte expone las condiciones de trabajo de las profesoras en el contexto de las escuelas impactadas por la violencia armada, para luego abordar las prácticas de cuidado en el contexto escolar que, de cierta forma, desafían a la muerte y crean condiciones en la cotidianidad para atender los dolores y sufrimientos de los estudiantes. Se presentará la noción de “pedagogía visceral” para dar cuenta de la manera en que las profesoras negras establecen relaciones de cuidado, afectividad y compromiso emocional, potenciando la vida por medio de gestos como la protección y la empatía; finalmente, se ofrecerán algunas conclusiones.

Profesoras en medio del fuego cruzado: condiciones laborales

Una de las mayores preocupaciones de las profesoras entrevistadas es el incremento en el intercambio de disparos y las operaciones policiales alrededor de los colegios. Bruna, de 35 años, es profesora

⁷ La tesis se encuentra en proceso de elaboración y hace parte del área de investigación “Educación y ciencias sociales: desigualdades y diferencias”, del Doctorado en Educación de la Universidad de São Paulo, Brasil.

⁸ La zona norte de Río de Janeiro se caracteriza por la alta presencia de favelas, territorios con bajo Índice de Desarrollo Humano y exclusión en el acceso a servicios públicos, a la vivienda digna y a educación de calidad. Algunos de los complejos de favelas más grandes en la zona norte son Maré, Pavuna, Penha y Chapadão, que desde los años 90 han sufrido más intensamente los procesos de intervención de la policía militar.

⁹ Los seminarios fueron coordinados por el Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (NUPEC) de la UERJ.

¹⁰ Como ha señalado insistentemente el feminismo negro brasileño, las mujeres negras y pardas ocupan una posición social subordinada por dominaciones entrelazadas de raza y género, sus voces han sido ignoradas, cuando no silenciadas. La categoría de mujer negra emerge en este artículo como un “lugar de enunciación” que reconoce las discriminaciones estructurales, la potencia de la voz y la agencia de las mujeres negras en sus trayectorias docentes (Ribeiro, 2017, p. 27).

de Educación Fundamental II en una institución pública localizada en el Complexo da Penha; desde su experiencia relató que en 2018 su escuela, así como otras de la región, fue obligada a interrumpir actividades porque la policía había ingresado de manera arbitraria en las instalaciones.

[...] en 2018 tuvimos la interrupción de una semana continua de clases, en el Complexo da Penha, exactamente porque tuvimos dos escuelas que fueron tomadas por las fuerzas policiales. Ellos entraron, acamparon y la dirección de la escuela dijo: “¿Cómo es que voy a abrir la escuela con un policía dentro de la escuela?”; de veras que acamparon y se quedaron una semana dentro del patio de la escuela. En dos escuelas sucedió eso (Entrevista a Bruna, profesora, Complexo da Penha, 2019).

La cotidianidad escolar está marcada por un “fuego cruzado” cuyos efectos más visibles son el cierre frecuente de escuelas, la interrupción de los procesos formativos y la violación al derecho a la vida y a la seguridad de estudiantes y docentes. En 2018 se registraron 305 tiroteos en Río de Janeiro, con un impacto directo en 170 instituciones de educación pública, especialmente en horario escolar (entre las 7:00 am y las 5:00 pm); lo cual revela un aumento del 204% de tiroteos alrededor de colegios y guarderías frente a 2017, año que vio 54 instituciones afectadas por este fenómeno. Al tiempo, se reportaron tres alumnos baleados dentro de las escuelas y un profesor asesinado a causa de una “bala perdida” (*Fogo Cruzado*, 2019).

Junto a ello, las maestras destacaron que no se informa previamente sobre las operaciones militares alrededor de las escuelas, a pesar de que la policía tiene el deber legal de hacerlo. Esta

relación turbia produce pánico en las familias, que deben soportar la angustia de ver atrapados a sus hijos e hijas en las instituciones educativas cuando suceden los enfrentamientos, sin contar con que ello expone a la comunidad escolar a condiciones mortales, fuertes daños mientras, sin duda, afecta gravemente el derecho a la educación de calidad, socavado por “una combinación perversa de exclusión social y violencia armada” (Plataforma Dhesca, 2010, p. 8).

Las miradas de las profesoras permitieron representar a la niñez y la juventud de las favelas como una población carente de cuidados, reconociendo que ello se debe a condiciones que imperan en el territorio, como las políticas de seguridad, la segregación económica y el racismo. Las maestras dibujaron el escenario: estudiantes rotos por el duelo de familiares asesinados o encarcelados, jóvenes cooptados por los colectivos criminales y casos aberrantes de violencia sexual; las “*crianças*” fueron testigos de asesinatos y masacres, mientras viven difíciles experiencias de precariedad material, hambre y depresión.

En tal escenario, las profesoras destacan que la violencia armada les impide dar continuidad a su trabajo pedagógico; deben enfrentar cotidianamente las consecuencias de la violencia en la salud mental y física de sus estudiantes, frecuentemente afrontan las marcas del trauma sin respaldo de la escuela o de profesionales idóneos en atención psicosocial. Los efectos de la violencia son tan intensos que envuelven las relaciones pedagógicas y llevan al surgimiento de demandas de cuidado ineludibles, que desbordan las capacidades docentes. Es común que las profesoras se sientan impotentes y tristes

porque ignoran cómo responder a las exigencias de atención emocional que precisan sus estudiantes. La violencia armada y la falta de políticas sociales se traducen en una sobrecarga de trabajo para las profesoras que intentan ofrecer una atención psicosocial y de cuidado no provista por un Estado que, por el contrario, solo se manifiesta por medio de operaciones militares en las favelas, reproduciendo políticas de exterminio racistas y clasistas. Una realidad que causa sufrimiento e implica daños emocionales; las docentes que trabajan en medio del fuego cruzado experimentan un agotamiento profundo, abandono, una experiencia carnal de “*burnout*”.

Una pedagogía visceral: cuidado y afirmación de la vida

El presente apartado buscará evidenciar que, desde su posición estructural de marginación, las maestras negras de las periferias cariocas han contribuido a potenciar la vida y atender los dolores de sus estudiantes y comunidades, a partir de una práctica encarnada de la pedagogía, que pasa por un compromiso emocional enredado en la visceralidad.

En tal sentido, resulta importante destacar a Rosana, profesora de Educación Fundamental I en una comunidad afectada por la violencia en la región de Chapadão, quien se mostró muy comprometida con su trabajo y con las “*crianças*” de las favelas perjudicadas por los enfrentamientos; desde su propia expresión, declaró que su compromiso hacia las comunidades negras y de favela está muy ligado a su experiencia como mujer “racializada”

y de clase popular. Su relato permite destacar una identificación de historias, una experiencia de marginalidad que ella transformó en compromiso.

Esa situación de ser territorio violento aumentó, potenció mi voluntad de ser profesora. Porque ellos necesitan mucho más que aquel alumno que está en una escuela particular, que tiene dinero, que va para Disney y que no está en medio del tiroteo. Y pues, como yo también vengo de clase popular, mis papás solo estudiaron hasta cuarto de primaria, son nordestinos. Allá en casa somos 3 hermanos, todos de escuela pública, conocemos esa dificultad. Eso solo refuerza mi deseo de ser profesora, de tener resistencia, de mostrarles que somos capaces y que con educación llegamos a algún lugar (Entrevista, Rosana, profesora, Complejo de Chapadão, 2019).

Como mujeres negras, las profesoras entrevistadas afirmaron que sus trayectorias laborales habían sido marcadas por la exclusión, el racismo y el sexismo (Collins, 2019). Muchas de ellas encontraron en el magisterio una oportunidad ajustada a sus condiciones objetivas para escapar, de algún modo, a la reproducción de ciclos de marginalización que “concentran a la mayoría de las mujeres negras dentro del mercado informal de trabajo” (Biroli y Miguel, 2015, p. 43). La profesión docente representa una ruptura con las figuras de la “mulata”, la “doméstica” y la “nana”, que aprisionan a las mujeres negras (González, 1984, p. 224), abriendo posibilidades para su afirmación como agentes productores de conocimiento al servicio de sus comunidades.

A pesar de que estas mujeres negras lograron abrir opciones laborales por medio de la educación pública¹¹, su actual ocupación aún las sujeta a una posición subordinada. Su trabajo se caracteriza por condiciones de precarización, explotación y falta

de prestigio; sin embargo, para ellas la docencia articula una conciencia ambivalente: por un lado, encarna una posición desvalorizada en términos profesionales; por otro, su posición marginal les permite transformar su experiencia en un saber crítico sobre las violencias que perjudican a las comunidades “faveladas”.

En el contexto de violencia armada que afecta a las periferias, el trabajo de las profesoras pasa por un registro carnal, afectivo y relacional; su contacto con “*crianças*” y jóvenes en los salones de clase va más allá de la transmisión de contenidos, hay tanto dolor, privación y sufrimiento que tales estados terminan envolviendo la práctica educativa. Las profesoras entrevistadas se desenvuelven en el contexto de una política corporal sofocante, donde los estudiantes muchas veces, como diría Mbembe (2016), encarnan un “cuerpo frustrado que no puede llamarse casa”; cuerpos que no respiran, expuestos a la muerte, al trauma y a la vulneración de derechos.

A través de su experiencia, vinculando trabajo intelectual y praxis, las maestras han tejido en su quehacer una “pedagogía visceral” basada en el cuidado, el contacto, la atención emocional y el ejercicio de prácticas de supervivencia para intentar proteger y potenciar su vida y la de sus estudiantes. Esta forma de actuar se materializa en la cotidianidad de la escuela y no constituye un corpus de conocimiento formal; el punto central de este momento es recuperar dichas prácticas,

para evidenciar que con su trabajo las maestras contribuyen a desafiar las políticas de muerte, sembrando esperanza y amor, pero también sufriendo un alto costo asociado al agotamiento y la falta de reconocimiento.

Un primer rasgo de esta pedagogía visceral es que las maestras, así como otros miembros de la comunidad escolar, despliegan acciones para protegerse en medio de los tiroteos. Todas las profesoras señalaron estrategias para ubicar a los estudiantes en puntos seguros de la escuela, de tal manera que no sean alcanzados por las balas. La reiteración de los enfrentamientos llevó a que las profesoras abandonaran los estados de shock y desesperación, hasta ejercer un control emocional para intentar contener la situación y transmitir calma. Este trabajo emocional no garantiza que no ocurra una tragedia, pues solo resta: “Pedir a Dios para que proteja a todo el mundo”.

Un segundo rasgo tiene que ver con la proximidad física y emocional. Bruna no ve posible llegar a dictar clase de geografía sabiendo que el día anterior hubo tiroteos en el barrio, quema de autobuses y hasta asesinatos; ella desarrolla una especie de protocolo con sus estudiantes y otorga importancia a dar tiempo para hablar de lo ocurrido. No omitir la realidad es algo clave; ante la actitud distante de la institución escolar, Bruna plantea una actitud de “estar cerca” y, aunque reconoce que: “No es posible ser cariñosa con los 350 alumnos”; afirma que

¹¹ Las profesoras entrevistadas cuentan con formación en pedagogía, egresadas de universidades públicas de Río de Janeiro; muchas de ellas poseen títulos de posgrado obtenidos en esas mismas universidades.

consigue estar “atenta” y transmitir sensaciones de disponibilidad emocional cuando ellos la requieran:

Ser atenta es cuando usted consigue captar las singularidades, identificar las dificultades, circular por la sala y evitar quedar siempre solo al frente del grupo sin ningún contacto. Yo creo que hasta físicamente es importante que usted también circule y se muestre presente, entiendo ser atenta en ese sentido (Entrevista, Bruna, profesora do Complexo da Penha, 2019).

En consonancia con la idea de estar cerca, Carla destacó una práctica simple pero muy significativa: el acto de tocar. A veces las experiencias traumáticas son inenarrables y las palabras no alcanzan para revelar los efectos de la violencia: “En la cultura del dominador, donde los cuerpos son enfrentados uno a otro y hechos para permanecer en un lugar de diferencia que deshumaniza, el tocar puede ser un acto de resistencia” (Hooks, 2010, p. 156). Carla entiende que tocar a sus estudiantes aumenta su autoestima, especialmente cuando se trata de jóvenes negros que enfrentan un mundo racista y consideran que sus cuerpos son peligrosos y que no merecen afecto; así, tocar ayuda a aprender y sanar.

- Carla: No me puedo quedar presa solo al contenido. Entonces yo pregunto: [...] ¿Están cabizbajos, se sienten solitos? Voy y pregunto: ¿Por qué están tan aislados? Hago un toque, por ejemplo, beso sus cabezas, hago un cariño en el cabello y pues ellos carecen de eso.
- Alanis: ¿Usted cree que eso ayuda un poco?
- Carla: ¡Claro que ayuda! Ayuda porque ellos no tienen eso y pues hago estas cosas de manera desinteresada. A veces la mamá está trabajando, quedan solitos todo el día, pasa el bus, llegan a la escuela y, a veces, se llevan su regaño por causa

de su desorden; entonces los regaño, a veces, pero también les doy cariño, eso, por medio de un toque. Toco la mano, toco el cabello, creo que tocar es muy relevante. El aprendizaje pasa por la afectividad, si te caigo bien me vas a escuchar, si no, no vas a escuchar lo que tengo para decir (Entrevista, Carla, profesora do Complexo da Penha, 2019).

Un cuarto rasgo pasa por la práctica de hacer de la educación una bandera de lucha contra la violencia y la exclusión. Bruna trabaja con estudiantes entre los 14 y 16 años, apuesta por enseñar que la educación es un camino para traspasar barreras, no involucrarse con las bandas, o simplemente: “Mostrar que existen otras posibilidades”. Es voluntaria en un pre-universitario comunal, convencida de que, si hay confianza, los alumnos pueden: “Transformar su futuro”. Igualmente, Bruna expresó su satisfacción frente al hecho de que algunos de sus estudiantes ingresaran a la universidad pública, lo cual se suma a su lucha por desestigmatizarles, pues considera que hay represión sobre los jóvenes negros de la periferia y que trabajar a su lado le ha permitido: “deconstruir eso de que un bandido bueno [es] un bandido muerto”; centrarse en la educación le ha significado defender el honor de sus estudiantes y desafiar, incluso de manera directa, a los agentes policiales:

Ya tuve una situación así de protección, de ver a un alumno siendo abordado por un policía en la puerta de la escuela. Yo dije: ¡Opa! Buenas tardes, ¿Qué es lo que está pasando? Y aquella cosa de mostrar que él era un alumno, que él estudiaba aquí, que lo conozco, que es alumno frecuente (Entrevista, Bruna, profesora do Complexo da Penha, 2019).

Por último, el trabajo de campo permitió reconocer que las profesoras crean estrategias pedagógicas y didácticas para abordar las emociones y dolores causados por los impactos de la violencia armada. Un hecho muy significativo, pues se trata de una práctica creativa cuyo origen es el propio contexto, lo cual potencia la idea de que si se atienden y transforman las emociones, también se producen transformaciones en el entorno escolar violento. En tal sentido, Rosana desplegó una metodología llamada “*Cenas da minha rua*” (Escenas de mi calle), para conversar con las “*crianças*” sobre su vida cotidiana en las favelas; allí dibujan sus experiencias y la maestra plantea reflexiones para desahogarse, abrazar el dolor del otro y que el cuerpo pueda respirar.

Les pedí hacer escenas que ellos han visto en sus calles. Entonces, ahí me comenzaban a mostrar: Primero, dibujaban un “*caveirão*” (tanque de guerra). Un dibujo así: “yo quería ir a la casa de mi abuela, pero tuve que volver porque el *caveirão* estaba viniendo”. No solo son situaciones de la calle, son situaciones cotidianas, así que les dejé libres. Otros dibujaron helicópteros. Entonces, fueron retratando lo que veían en la calle y después conversábamos. “¿Será que eso está bien?; ¿te gusta eso?”. El ejercicio te toca directamente y sirve para retornar un poco la tranquilidad, después de la confusión, después del tiroteo. Con una estrategia de estas conseguimos minimizar esa situación, conseguimos hablar, tratar aquello y hacer que no queden tan angustiados, ni ellos, ni nosotras [las profesoras] (Entrevista, Rosana, profesora do Complexo de Chapadão, 2019).

Figura 1. Metodología implementada por Rosana: “*Cenas de minha rua*”, con “*crianças*” de una escuela afectada por la violencia armada, comunidad de Chapadão



Nota. Fuente: Profesora Rosana Muniz (2019)

Conclusiones

Desde su lugar de enunciación, Rosana, Bruna y Carla, profesoras negras en escuelas periféricas, practican un cuidado visceral en la vida cotidiana, el cual contribuye a sanar las heridas y malestares de sus estudiantes, quienes son objeto de una práctica gubernamental basada en la represión policial y la exclusión. Las tres destacaron que se sienten cansadas y que la violencia ha tenido graves afectaciones para su salud mental con, por ejemplo, episodios de pánico, insomnio y falta de concentración. Las profesoras soportan un gran peso, pues se responsabilizan de un conjunto de demandas de cuidado producidas, no solo por el accionar violento del Estado, sino por su ausencia en materia de políticas sociales.

El trabajo realizado permitió destacar la grave situación de intervención militar y de violencia armada ligada a colectivos criminales que aqueja a las escuelas en la periferia de la zona norte de Río de Janeiro; al tiempo, fue posible dar cuenta de la forma en que las maestras encarnan una pedagogía visceral, la cual les permite contener los impactos de las violencias armadas en la vida cotidiana, tejer comunidad y crear prácticas reparadoras para sobrellevar las condiciones de muerte y terror que azotan a las comunidades escolares. Con sus cuerpos, las profesoras resisten en las fronteras de violencia que envuelven las favelas.

Así, las profesoras impulsan mecanismos de resistencia frente a las dominaciones de raza, género y clase, mientras realizan un trabajo que implica saberes técnicos, emocionales y relacionales, que pueden servir como ejemplo para transformar prácticas educativas en contextos de

violencia, no solo en Brasil, sino en otros países de América Latina. Por tal motivo, es importante destacar sus demandas, en el sentido de que es fundamental plantear mecanismos que permitan la mejora objetiva de sus condiciones laborales, reconocimiento y cuidado, mientras, como sociedades, logramos cumplir su mayor deseo: Que cese la violencia y la crueldad del Estado sobre las favelas y que nunca más se repita.

Por último, es imposible concluir sin recordar la importancia de seguir investigando y destacando las luchas de las comunidades periféricas a favor de la vida y la dignificación de la existencia; resulta imprescindible encontrar caminos metodológicos que permitan visibilizar las pedagogías de vida que ocurren en las escuelas de América Latina. La ética del cuidado ofrece un camino fértil para esta tarea. ■

Referencias

- Anzaldúa, G. (2017). *Borderlands/La Frontera. La nueva Mestiza*. Barcelona: Capitán Swing.
- Biroli, F., y Miguel, L. (2015). Gênero, raça, classe. Opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações*, 20(2), pp. 27-55. DOI: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p27>
- Cavalcanti, M. (2008). Tiroteios, legibilidade e espaço urbano: notas etnográficas de uma favela carioca. *Revista dilemas*, 1(1), pp. 35-59.
- Collins, P. (2019). *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo.
- Da Cunha, N., y Feltran, G. (2015). Introducción. Sobre periferia. *Novos conflitos no Brasil Contemporâneo* (pp. 1-13). Río de Janeiro: FAPERJ, Lamparina.
- Farias, J. (2007). Quando a exceção vira a regra: os favelados como população matável e sua luta por sobrevivência. *Teoria & Sociedade*, 15(2), pp. 138-171.
- Fogo Cruzado. (2019). 2018: 342 tiroteios/disparos de arma no grande rio foram próximos à escolas. *Fogo Cruzado*. Obtenido el 8 de enero de 2020 desde <https://fogocruzado.org.br/342-tiroteios-disparos-de-arma-de-fogo-no-rio-foram-proximos-de-escolas-em-2018/>
- Gonzalez, L. (1983). Racismo e sexismo na cultura brasileira. En Machado da Silva, L., et al. (Comp). *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos* (pp. 223-244). Brasília: Anpocs.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvencción de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American journal of sociology*, 85(3), pp. 551-575. DOI: <https://doi.org/10.1086/227049>
- Hooks, B. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- Kergoat, D. (2016). O cuidado e as imbricações das relações sociais. En Paiva, A., Hirata, H., y Lombardi, M. (Comp). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais* (pp. 17-26). São Paulo: Boitempo.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando não se sabe o quê? Sobre o ofício de professor*. São Paulo: Autêntica.
- Mbembe, A. (2016). *Frantz Fanon and the Politics of Viscerality*. [Video]. Obtenido desde https://www.youtube.com/watch?v=lg_BEodNaEA&t=2288s
- Molinier, P. (2018). El “trabajo sucio” y la ética del cuidado. Historia de un malentendido. En Arango, L., y Pérez, T. (Comp), *Género y cuidado. Teorías, escenarios y políticas* (pp. 91-103). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. PUJ. Universidad de los Andes.

Muniz, R. (2019). *Os caminhos da aprendizagem no Complexo do Chapadão*. Tesis de Maestría no publicada, Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Oliveira, J. (2014). Pacificação e tutela militar na gestão de populações e territórios. *Mana*, 20(1), pp. 125-161. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100005>

Peña, M. (2017). Geopolítica de las emociones. Narrativas de maestras sobre conflicto armado y construcción de paz en la escuela. *Ciudad Paz-ando*, 10(2), pp. 54-61. DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12798>

Pérez, T. (2014). *Feminización y pedagogías feministas. Museos interactivos, ferias de ciencias y comunidades de software libre en el sur global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Plataforma Dhesca Brasil. (2008). *Violação aos direitos educativos da comunidade do Complexo do Alemão (Rio de Janeiro)*. Rio de Janeiro: Plataforma Dhesca Brasil.

Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento.

Sorj, B. (2016). Políticas sociais, participação comunitária e a desprofissionalização do care. *Cadernos Pagu*, No. 46, pp. 107-128. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201600460107>

Zembylas, M. (2007). The power and politics of emotions in teaching. En Schutz, P., y Pekrun, R. (Comp), *Emotion in education* (pp. 293-312). Boston: Elsevier. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50018-6>



La semiotricidad como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en tres colegios distritales de la ciudad de Bogotá¹

SEMIOTRICITY AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR STRENGTHENING INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN THREE DISTRICT SCHOOLS IN THE CITY OF BOGOTÁ

SEMIOTRICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL EM TRÊS ESCOLAS DISTRITAIS DA CIDADE DE BOGOTÁ

Carlos Eduardo Pacheco Villegas
José Gerardo Albarracín Reyes
Francisco Javier Rodríguez Valero

Carlos Eduardo Pacheco Villegas²

² Candidato a Doctor en filosofía, USTA, Magíster en educación, UPN, Especialista en Gerencia Social de la Educación, UPN, Licenciado en Educación Física, UPN. Docente, Secretaría de Educación de Bogotá y catedrático, Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. ORCID: 0000-0002-7742-1554; correo electrónico: c_pachequin@yahoo.es

José Gerardo Albarracín Reyes³

³ Magíster en Filosofía, Universidad de San Buenaventura, Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad Distrital. Docente, Secretaría de Educación de Bogotá. ORCID: 0000-0001-8649-8468; correo electrónico: josegerardo.ars@gmail.com

Francisco Javier Rodríguez Valero⁴

⁴ Magíster, Ciencias y Tecnologías del Deporte y la Actividad Física, Universidad Manuela Beltrán, Licenciado en Educación Física, UPN. Docente, Secretaría de Educación de Bogotá y Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova. ORCID: 0000-0002-5808-4572; correo electrónico: fjrodriguez@educacionbogota.edu.co

Citar artículo como:

Pacheco, C., Albarracín, J., y Rodríguez, F. (2020, Julio-Diciembre). La semiotricidad como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en tres colegios distritales de la ciudad de Bogotá. *Revista Educación y Ciudad*, No.39, pp. 63-72. Bogotá: IDEP. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2343

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2343>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El presente artículo comparte, a manera de experiencia docente, una propuesta pedagógica que puede fortalecer las relaciones interpersonales mediante la semiotricidad, entendiéndola como elemento constitutivo de lo que puede significar educar físicamente a las personas; ello, comprendiendo que la escuela contemporánea enfrenta retos de orden social, cultural y humano que demandan su visibilidad, por lo que es necesario potenciar dinámicas que correspondan, no solo a las necesidades económicas y de competitividad, sino ontológicas y sociales, en donde el encuentro con el otro posibilite el reencuentro el propio ser.

Palabras clave: Semiотricidad, estrategia pedagógica, relaciones interpersonales, Educación Física.

Abstract

Next, as a teaching experience, a pedagogical proposal is shared that strengthens interpersonal relationships through semiотricity as a constitutive element of what it can mean to educate man physically, since the contemporary school faces challenges of a social, cultural and human order that demand its visibility, and at the same time it challenges it to promote dynamics that correspond to the needs not only economic and of competitiveness, but ontological and social, where the encounter with the other allows the reunion with itself.

Keywords: Semiотricity, pedagogical strategy, interpersonal relationships, Physical Education.

Resumo

Em seguida, como experiência de ensino, é compartilhada uma proposta pedagógica que fortalece as relações interpessoais através da semiотricidade como elemento constitutivo do que pode significar educar fisicamente o homem, uma vez que a escola contemporânea enfrenta desafios de natureza social, cultural e humano que exige visibilidade e, ao mesmo tempo, desafia-o a fortalecer dinâmicas que correspondem às necessidades não apenas econômicas e de competitividade, mas ontológicas e sociais, onde o encontro com o outro permite o reencontro consigo mesmo.

Palavras-chave: Semiотricidade, estratégia pedagógica, relações interpessoais, Educação Física.

¹ IED Marco Antonio Carreño Silva, IED San Agustín y IED Nueva Zelandia de la ciudad de Bogotá.

Justificación

Las relaciones interpersonales en las escuelas públicas y privadas han sido objeto de análisis recurrente en la investigación pedagógica; las diferentes maneras en que se relacionan los miembros de la comunidad educativa, la influencia del contexto en ese proceso y el surgimiento de conflictos, junto a sus alternativas de solución, son temas sensibles en el devenir de la vida escolar.

En cuanto a estos estudios, son muy comunes aquellos relacionados con el vínculo entre la calidad de las relaciones interpersonales y el desarrollo de los estudiantes en secundaria y media en contextos urbanos (Montague, Cavendish, Enders y Dietz, 2010); otros hacen énfasis en los conceptos de individualismo y colectivismo en las relaciones interpersonales de la escuela (Raef, Greenfield y Quiroz, 2000), y también se encuentran los enfocados en el clima escolar y su influencia en el desempeño de los educandos (Tschannen, Parish y Dipaola, 2006).

El área de Educación Física es un escenario donde se hacen latentes de manera muy particular estas interacciones entre individuos. En sus distintas manifestaciones, el contacto físico y el lenguaje corporal son protagonistas de la interacción; el cuerpo se impone como instrumento cargado de sentido (Ribas, 2017) y cada movimiento o gesto implican una carga informativa poderosa que impacta en las relaciones interpersonales. Por tal motivo, se considera esta área como el espacio adecuado para aplicar estrategias que permitan mejorar esas relaciones. La reflexión sobre el cuerpo humano, el movimiento y lo que se comunica con él, permite modificar los entornos y lograr cambios

en la forma en que se emite y recibe la información que se da con el cuerpo (Delgado, Burgués, Anzano, Martínez y Soler, 2014).

El entorno escolar y, en el caso de este proyecto, la escuela pública, con sus rasgos propios, como la apertura a poblaciones de diversos orígenes étnicos y económicos, la movilidad permanente de los estudiantes entre instituciones, el alto índice de inestabilidad del núcleo familiar o los movimientos migratorios internos y externos, requieren de iniciativas centradas en el ser social, la construcción de tejido colectivo, el reconocimiento del otro, de la salud y el mejoramiento de esos nuevos constructos sociales. Así, el escenario de la clase de educación física, sus contenidos y enfoques didácticos, aportan la atmósfera de trabajo necesaria e ideal para intervenir en ese fortalecimiento de las relaciones interpersonales. En su mayoría, los estudiantes comparten el gusto por la asignatura, los espacios abiertos y las dinámicas orientadas al deporte y la recreación (juego, movimiento y cuerpo humano) (Correa y Correa, 2010).

Esta propuesta ha tomado al grado séptimo como punto de referencia para realizar el trabajo; en primera instancia, porque se trata del curso en el cual coincide la labor pedagógica de los miembros del grupo de investigación y, en segundo lugar, cuenta el hecho de que la mayoría de su población atraviesa por el período de pre-adolescencia, donde los estudiantes experimentan cambios clave en la interacción con el otro, en la consolidación de su identidad y en el papel que asumen como actores sociales.

La reflexión sobre el cuerpo humano y sobre la carga de sentido de sus movimientos y gestos,

pretende contribuir a lograr una mejor interacción entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente entre los estudiantes y entre ellos y el docente; el contacto físico, tan demonizado en la actualidad por las problemáticas de abuso y otras conductas relacionadas, y la observación del movimiento, obstruida por prejuicios morales y sociales, pueden favorecer una mejor percepción de lo que se quiere comunicar y una mejor visión de lo que otro comprende, siente y experimenta.

En tal sentido, este ejercicio lleva a mejorar la convivencia y los entornos de aprendizaje, por lo que, con ello en mente, resulta oportuno preguntar: ¿De qué manera la semiotricidad posibilita el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas Marco Antonio Carreño Silva, San Agustín y Nueva Zelandia de la ciudad de Bogotá?

¿Desde dónde se piensa la propuesta?

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone que uno de los alcances de la disciplina de Educación Física sea: “apoyar la transformación de cultura ciudadana y de valores fundamentales para la convivencia y la paz” (2010); de la misma forma, se afirma que:

[...] por su carácter vivencial, la Educación Física, Recreación y Deporte, permite orientar la construcción de valores sociales -base de la convivencia ciudadana- como el respeto a la diferencia, a la libre elección y a la participación en decisiones de interés general. La experiencia de compartir exige reconocer el valor del otro, así como dar importancia a las reglas en la acción colectiva

para el cuidado de lo público y para la construcción de acuerdos dirigidos a propósitos comunes. Por ello, el valor del juego y del conjunto de actividades sociomotrices y expresivo-corporales se manifiesta en los actos del estudiante que lo conducen a reconocerse como ser social y ser político (MEN, 2010, p. 14).

Dichas orientaciones pedagógicas complementan y complejizan los *Lineamientos Curriculares de Educación Física* (MEN, s.f.), donde se estipulan las consideraciones epistemológicas y curriculares de la disciplina. Si se tienen en cuenta las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Documento Número 15* (MEN, 2010), la Educación Física debe también ser pensada como agente transformador de la cultura, ya que sus interacciones propias, derivadas de su lógica interna, le permiten cultivar las relaciones entre los seres humanos. Ese aprovechamiento posibilita formular el componente conceptual y teórico que fundamenta esta propuesta, desde la cual se intenta situar la semiotricidad como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Algunos referentes conceptuales

A nivel mundial, es posible notar un aceleramiento de las economías con características globalizantes; las políticas internacionales marcan la pauta entre los procesos informativos, los de adquisición del conocimiento y los administrativos (Pacheco, 2010). La economía es una de las razones por las cuales la escuela ha tenido que relegar su discurso académico, pues quienes orientan las políticas mundiales enmascaran tomas de decisión a conveniencia de intereses particulares.

En medio de este panorama, la escuela y sus agentes han sido invisibilizados y los discursos pedagógicos borrados de diferentes planes o estructuras sociales. Junto a la economía, se impregnaron técnicas administrativas que, con pretextos de eficiencia, eficacia y efectividad, reconfiguraron no solo las prácticas gerenciales de los administrativos docentes, sino las dinámicas de intervención en el aula.

Hoy se habla de planeador de clases, observador del estudiante, misión y visión de la institución, procesos de calidad, plan de mejoramiento y otras prácticas implantadas en el medio educativo y que describen cierto tipo de control (Pacheco, 2010, p. 67). Por ejemplo, las instituciones educativas tienen gran interés por certificarse en calidad y, al implementar estas estrategias, inmediatamente se da paso a la configuración de procesos y procedimientos de acuerdo a la norma ISO o cualquier otra, porque la escuela, según el nuevo orden social, debe manejarse como empresa, a pesar de opiniones que se manifiestan en contra de ello (Laval, 2004). Por supuesto, la Educación Física también se ve permeada por las inmediateces de la economía de mercado, llegando a posibilitar la construcción de cuerpos humanos pensados desde el mecanicismo cartesiano⁵.

Así, la colonialidad del saber se ha hecho evidente en el campo de la Educación Física, vinculada a las técnicas y metodologías aplicadas en su saber hacer, derivadas de las ciencias exactas, que ponen el acento en el rendimiento y en el cuerpo humano como cosa. El ser humano en su integridad no ha

sido prioridad para este enfoque cuantitativo de la disciplina, desconociendo que, en sí misma, la noción de Educación Física posee una fuerte carga semántica, deportivista y simbólica, llevando a pensar que solo es posible educar físicamente al hombre si se siguen los postulados positivistas de las ciencias exactas.

Frente a ello, se destacan los aportes teóricos de las distintas Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas, y de los grupos de investigación, a propósito de la motricidad humana, la experiencia corporal y el cuerpo vivido; las cuales, desde un enfoque fenomenológico⁶, han sugerido pensar la Educación Física de manera alternativa, tomando distancia del predominio de los datos y de la lógica instrumental (Pacheco, 2018, p. 195).

Dichos aportes han puesto a circular cuestionamientos, categorías y valiosos enfoques cuyo horizonte es, parafraseando Heidegger, lo que merece ser pensado, desde la pregunta sobre ¿Qué sería educar físicamente al hombre?, y con ello deconstruir las prácticas pedagógicas y discursivas de la disciplina. Ello ha permitido no centrarse solo en el rendimiento, como se ha hecho, sino en criterios epistemológicos, asumiendo principios pedagógicos desde los métodos arqueológicos, fenomenológicos, genealógicos, sociológicos y antropológicos.

Es por ello que, en esa circularidad del saber, han aparecido alternativas que responden al cómo educar físicamente al hombre, teniendo en cuenta su ser íntegro, situando nociones como motricidad,

⁵ Expresión utilizada para describir la mecanización y utilitarismo del cuerpo humano.

corporeidad, corporalidad, semiotricidad, sociomotricidad, motricidad humana, ludomotricidad, conductas motrices, praxiología motriz, aprendencia desde la corporeidad, educación corporal, entre otras. A continuación, se amplían y relacionan solo tres de los conceptos señalados: motricidad, corporeidad y aprendencia desde la corporeidad; los cuales, para la propuesta, funcionan como subcategorías, mientras que la semiotricidad lo hace como categoría principal, solo por conveniencia metodológica.

Motricidad

Concepto que se asume como fenómeno eminentemente humano, el cual manifiesta la interrelación permanente de todos los procesos del ser, y se constituye en la forma de expresión de su integridad. Se trata de un acto consciente e intencionado que desborda los asuntos biológicos y neurofuncionales, trascendiendo a los más altos procesos de complejidad humana: motor, cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual, etc., donde subyacen fundamentos propios de la herencia filogenética, enraizados en la construcción ontogenética de la historia social (Benjumea, 2007, p. 100).

Corporeidad

Respecto de este concepto, distintos autores, entre los que se destaca Alicia Grasso, han afirmado que se trata de una construcción permanente de la unidad psicofísica, espiritual, motora, afectiva, social e intelectual; es decir, que resulta inherente al ser humano, desde un lugar distinto de lo que tiene significado para él y para su sociedad. La corporeidad rompe el “hábitus” corporal del profesor, que busca la identidad corporal del alumno de educación física (Grasso, 2001, p. 19).

Aprendencia desde la corporeidad

Esta noción, de acuerdo con Pacheco (2018), parte de un postulado de Assmann (2002), quien sostiene que: “sólo una teoría de la corporeidad puede proporcionar las bases para una teoría pedagógica” (p. 32). De igual manera, destaca la importancia de pensar en el desarrollo de una actitud alerta y dispuesta para aprender basada en la corporeidad, para lo cual se deben considerar los siguientes elementos constitutivos: a) La experiencia humana; b) La finitud motrícea; c) El espacio y el tiempo; y d) La Illeidad. Al respecto, es posible señalar que:

⁶ Se trata de propuestas desarrolladas por un inquieto grupo de maestros en Colombia y Latinoamérica: Margarita Benjumea, sobre los elementos constitutivos de la motricidad humana; el grupo de investigación Kon-traste, adoptando lo sugerido por Manuel Sergio a propósito de la ciencia de la motricidad humana; las aproximaciones epistemológicas de la profesora Luz Elena Gallo, en la Universidad de Antioquia; León Urrego y William Moreno, con el objeto de estudio de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, referido a la experiencia corporal; y un grupo de investigación de la Facultad de Educación Física de la UPN, del cual hace parte uno de los autores del presente proyecto.

- a) La experiencia humana, es una “pasión, un acontecimiento. Improgramable, implanificable, impensable (...) la experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe” (Mèlich, 2012, p. 67). En otras palabras, está llena de sentido, en la medida en que no se trata de un recetario sobre cómo resolver los problemas y solo por eso, pues implica una carga de transformación hacia lo que se desea o desconoce.
- b) La finitud motríz es el elemento que posibilita identificar los alcances y límites de la dimensión motriz, relacionados con el lenguaje y la expresividad de las pasiones. Aquí la experiencia humana despliega siempre un renovado lienzo en donde se impregnan las posibilidades de ser de otro modo.
- c) El espacio y el tiempo se enmarcan en la determinación del recuerdo, ya que desde allí se hace posible volver sobre los rasgos que posibilitaron un acontecimiento, una emergencia o un padecimiento. El espacio se nutre de la heterotopía de sus lugares.
- d) La illeidad es un neologismo utilizado por Levinas, el cual es empleado para indicar un modo de “concernirme sin entrar en conjunción conmigo”; la illeidad es el hecho de que la venida del más allá del ser es un punto de partida que permite realizar un movimiento hacia el prójimo. Así, la illeidad en la aprendencia es la apertura, no solo hacia a mí mismo, sino hacia la corporeidad del otro. No aprendemos solos, sino junto al otro.

Estos elementos posibilitan pensar en una “aprendencia” desde la corporeidad, superando la carga epistemológica y de contenido que encierra la noción de Educación Física.

A propósito de la Semiotricidad

Frente al concepto de semiotricidad, es conveniente

recordar a Pierre Parlebas (1992), quien, al respecto, anota:

La organización didáctica deberá así mismo conferir importancia particular a las conductas de descodificación del medio y de los otros. Si se observa la manera como se descifran los índices y las señales, veremos que estas conductas están en la raíz de las previsiones de los jugadores y de su preacción; éstas nos transportan a una semiótica de la motricidad, es decir, a una semiotricidad, si se confrontan los índices ambiguos y los subterfugios que se presentan en el amague, veremos que los practicantes descodifican metainformaciones y metacomunicaciones motrices. El verdadero campo de los fenómenos cognitivos de las prácticas motrices, del cual se habla tanto de la didáctica de la educación física como en la semiotricidad, se ve claramente representado en tales situaciones (Parlebas, 1992).

La semiotricidad está ligada a todo el accionar de la praxiología motriz y, en consecuencia, a todas las situaciones motrices que no se presentan únicamente desde la acción individual, sino que responden a una intención colectiva. Entonces, la incursión por la semiología ofrece estudiar los sistemas de signos y códigos de comunicación presentes en una apuesta común, denominada sociomotricidad; de esta forma, como señalan Rioux y Chappius (1967, citados por Gallo, 2007a), tener sentido en el juego es situarse en los signos.

¿Cómo se conciben las estrategias pedagógicas?

En este panorama, es posible asumir las estrategias pedagógicas como todas aquellas acciones realizadas

por el docente, con el fin de:

[...] facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación (Bravo, 2008, p. 52).

Dicho esto, resultan claros los motivos por los cuales Gamboa, García y Beltrán afirman que: “Existe una articulación directa entre las estrategias pedagógicas y las estrategias didácticas, las primeras son la base para la generación de las segundas” (2013, p. 103); por lo que:

Las estrategias didácticas son el resultado de la concepción de aprendizaje en el aula o ambiente diseñado con esta finalidad, y de la concepción que se tiene sobre el conocimiento, algunos hablan de transmitir y otros de construir, dichas concepciones determinan su actitud en el aula (Gamboa, García y Beltrán, 2013).

Este interesante perfil sitúa la semiótica en la propuesta, viéndola como una estrategia pedagógica que posibilita la comprensión del ser y la capacidad de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo de la vida, mediante la interpretación de acciones motrices, gestemas y praxemas.

¿Por qué se asume la semiótica como una estrategia pedagógica?

En su “accionar” praxiológico la semiótica posee un signo motor, el cual corresponde a lo que

Saussure entiende como el significante, y a lo que Parlebas (2001) ve como comportamiento motor. La intervención motriz sobrepasa la manera de entender la mera acción por la acción y se define como la: “realización motriz de la persona que produce un estado de cosas en la situación motriz” (Parlebas, 2001). En definitiva, se trata del sentido que el sujeto asigna a su experiencia corporal en una situación dada, que se puede originar en la compañía de los otros y en las condiciones del entorno. Así, el accionar praxiológico se adecúa a dos de las seis formas propuestas por Mockus (1984) para conceptuar los diferentes tipos de estrategias pedagógicas:

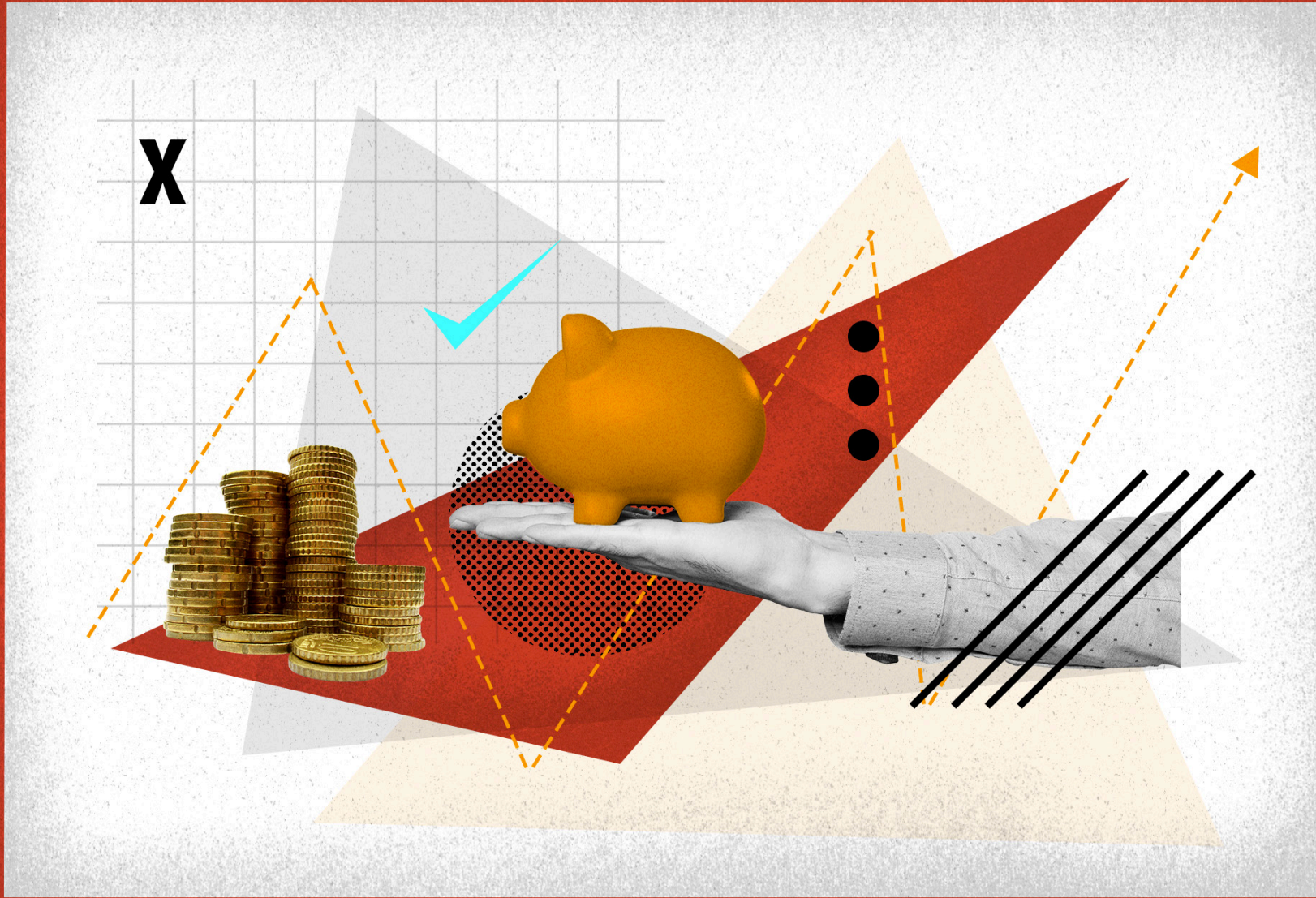
1. Estrategia de recuperación de percepción visual.
2. Estrategias de problematización.
3. Estrategias de descubrimiento e indagación.
4. Estrategias de proyectos.
5. Estrategia de inserción de maestros, maestras, alumnos y alumnas en el entorno.
6. Estrategia de socialización centrada en actividades grupales.

Particularmente, el acto praxiológico se vincula a la tercera y sexta estrategias (Descubrimiento e indagación y Socialización centrada en actividades grupales), las cuales describen una familiaridad con las dinámicas propias de su proceder; allí convergen: la observación y exploración; el diálogo; los juegos didácticos; los cuestionamientos; las indagaciones en el entorno; los juegos de prácticas y de aplicación; los juegos simbólicos y dramáticos; las danzas; la identificación de problemas; la cooperación y la solidaridad. Tanto la estrategia de Descubrimiento e indagación, como la de Socialización centrada en actividades grupales, se han tenido en cuenta para desarrollar el trabajo desde la semiótica. ■

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Benjumea, M. (2007). En la búsqueda de los elementos constitutivos de la motricidad que la configuran como dimensión humana. *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción*. Medellín: Funámbulos editores.
- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Montería: Universidad del Sinú.
- Cagigal, J. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid. Editora Nacional.
- Correa, A. M., y Correa, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Revista Hacia la promoción de la salud*, 15(2), pp. 173-187.
- Delgado, C., Burgués, P., Anzano, A., Martínez, R., y Soler, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apuntes, Educación Física y Deportes*, No. 117, pp. 23-32. DOI: [https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Gallo, L. (2007a). Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia. En Chaverra, B., y Uribe, I. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción* (pp. 45-70). Medellín. Funámbulos editores.
- Gallo, L. (2007b). Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la Educación Física. *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones sociales e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos, Universidad de Antioquia.
- Gamboa, M., García, Y., y Beltrán, M. (2013-Junio). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de investigaciones Unad*, Vol. 12, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.22490/25391887.1162>
- García, M. G. (1994). La comunicación en la escuela. *Tendencias pedagógicas*, No. 1, pp. 39-52.
- García, M. G. (1995). Comunicación y relaciones interpersonales. *Tendencias pedagógicas*, No. 2, pp. 2-17.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la educación física: la corporeidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Psychology Press. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203781159>
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Lineamientos Curriculares, Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Documento Número 15*. Bogotá: MEN.
- Mockus, A. (1984). *Estrategias pedagógicas*. Obtenido desde <http://uneestrategias.blogspot.com/2016/05/caracteristicas-de-estrategias.html>
- Montague, M., Cavendish, W., Enders, C., y Dietz, S. (2010). Interpersonal relationships and the development of behavior problems in adolescents in urban schools: A longitudinal study. *Journal of youth and adolescence*, 39(6), pp. 646-657. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9440-x>
- Ossa, A., Padilla, J., y Urrego, A. (2012). *Propuesta pedagógica: ¿Qué formación? ¿Qué educación. ¿Cómo hacemos lo que hacemos en educación superior?*, Vol. 12, No 1.
- Pacheco, C. (2010, Julio-Diciembre). La educación y su lugar en la globalización. *Revista Nodos y nudos*. Vol. 3, No. 29. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pacheco, C. (2012). *La biopolítica en la actividad física, la calidad de vida y el cuidado de sí. Discursos administradores de vida*. Bogotá: Autores editores.
- Pacheco, C. (2018, Enero-Junio). Prolegómenos para una “Aprendencia” desde la corporeidad. *Revista Educación y Ciudad*, No. 34, pp. 193-200. Bogotá: IDEP. DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1887>
- Parlebas, P. (1992, Enero-Diciembre). Didáctica y lógica de las actividades físicas deportivas. *Revista Educación física y deporte*, Vol. 14-15. Medellín: Funámbulos.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Pereira, M. L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Actualidades investigativas en educación*, 8(1).
- Raeff, C., Greenfield, P. M., y Quiroz, B. (2000). Conceptualizing interpersonal relationships in the cultural contexts of individualism and collectivism. *New directions for child and adolescent development*, No. 87, pp. 59-74. DOI: <https://doi.org/10.1002/cd.23220008706>
- Ribas, J. P. (2017). Acción, signo motor y semiotricidad: El signo INTRES. *Acción motriz*, No. 18, pp. 47-62.
- Sánchez, S. (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid: Santillana.
- Tschannen, M., Parish, J., y Dipaola, M. (2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16(4), pp. 386-415. DOI: <https://doi.org/10.1177/105268460601600402>



La educación financiera en primaria, una opción de trabajar matemáticas en el aula

FINANCIAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL, AN OPTION TO WORK ON
MATHEMATICS IN THE CLASSROOM

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL, UMA OPÇÃO PARA
TRABALHAR AS MATEMÁTICAS NA SALA DE AULA

Diana Maritza Vanegas García

Diana Maritza Vanegas García¹

¹ Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Federal Minas Gerais (Brasil); Magíster en Educación; Especialista en Educación Matemática, Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5740-7894>; correo electrónico: dmvanegasg@gmail.com

Citar artículo como:

Vanegas, D. (2020, Julio-Diciembre). La educación financiera en primaria, una opción de trabajar matemáticas en el aula. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 73-84. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2339

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2339>

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

Durante el año 2018 surgió el interés de trabajar la educación financiera con estudiantes de grado 5º en una institución pública en la ciudad de Bogotá. Este artículo consolida la labor realizada, que giró alrededor de algunos objetivos, como buscar opciones pedagógicas que permitan proponer una enseñanza alternativa de las matemáticas; trabajar conceptos financieros, colocándolos en práctica y plantear problemas. Todo ello, se desarrolló en medio de un ambiente que permitió conocer a las familias, pensar en opciones para aprender sobre finanzas (ahorro, presupuesto, inversión) y también proyectarse a futuro (intereses profesionales).

Palabras clave: Educación financiera, intereses profesionales, ahorro, matemáticas en primaria, enseñanza de las matemáticas.

Abstract

During 2018, interest arose in working on financial education with 5th grade students from a public institution in Bogotá. This article consolidates the classroom work, looking for pedagogical options to propose an alternative teaching of mathematics, working on financial concepts and putting them into practice, while raising problems, knowing the families, thinking about options to learn about finance (savings, budget, investment) and also thinking about the future (professional interests).

Keywords: Financial education, professional interests, savings, mathematics in primary school, teaching of mathematics.

Resumo

Durante 2018, surgiu o interesse em trabalhar na educação financeira com estudantes da 5ª série de uma instituição pública em Bogotá. Este artigo consolida o trabalho em sala de aula, buscando opções pedagógicas para propor um ensino alternativo de matemática, trabalhando conceitos financeiros e colocando-os em prática, levantando problemas, conhecendo as famílias, pensando em opções para aprender sobre finanças (poupança, orçamento, investimento) e também pensando no futuro (interesses profissionais).

Palavras-chave: educação financeira, interesses profissionais, poupança, matemática na escola primária, ensino das matemáticas.

Es necesario conocer nuestros estudiantes de otra manera

Los estudiantes tienen curiosidades, conocimientos e intereses que muchas veces no son considerados en el día a día de la clase de matemáticas. El trabajo de aula habitual, que hemos visto por años como el método más adecuado: La transmisión repetitiva de conocimientos hasta llegar a la memorización; ha hecho que niños y niñas pierdan emoción al enfrentar algunas clases. Esto lleva a plantear distintas reflexiones sobre el quehacer pedagógico, es decir, a buscar alternativas de trabajo con los estudiantes; es en ese contexto que se ubica el proyecto que se expondrá a continuación, el cual involucra un trabajo con estudiantes de primaria.

El proyecto se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Fernando Mazuera Villegas, de la localidad de Bosa, jornada tarde, con estudiantes de quinto grado durante el año 2018. Los objetivos giraron alrededor de una búsqueda por generar hábitos de ahorro y cuidado por medio de estrategias colectivas entre docente y estudiantes; con ello se buscó concretar el proyecto denominado “Educación matemática financiera en primaria”, en el cual se daba importancia a la generación de hábitos que pudiesen ser implementados por los estudiantes con sus familias, desde preguntas como ¿Quiénes somos? y ¿dónde estamos?; de tal forma que se facilitaran reflexiones sobre el reconocimiento de dónde venimos y hacia dónde queremos llegar, pensando en que ello puede transformar el camino presente para transitar un mejor futuro.

Desde hace algunos años, partiendo del propio lugar como docente investigadora, se fue cultivando la curiosidad por conocer la forma en que aprenden los sujetos, específicamente niños y niñas de primaria en el área de matemáticas; una reflexión que llevó a cuestionar las acciones que, como profesores, podemos hacer para que los niños se motiven en clase. De esta forma, junto a otros docentes, se logró consolidar un trabajo de pequeños pilotajes con proyectos llevados a cabo con estudiantes de colegios distritales y profesores en formación. Así, reconociendo que muchos de los proyectos realizados por docentes se quedan solo en el aula de clase, se da este siguiente paso: exponer ante la comunidad los avances obtenidos con esta labor concretada con estudiantes de 10 a 12 años aproximadamente.

El trabajo partió de un diagnóstico, el cual incluyó algunas preguntas que ayudaron a conocer un poco las razones de los estudiantes para no cuidar su entorno escolar; entre ellas, se incluyeron preguntas como: ¿Por qué no cuida lo que me rodea en el colegio?; ¿he rayado (escrito) alguna pared, escritorio, mesa, silla o baño, etc.?; ¿por qué?; ¿qué escribo en estos lugares y por qué? Las preguntas diagnósticas se plantearon para que fuesen contestadas de forma anónima, con la intención de que los estudiantes escribieran sin sentirse acusados.

La falta de cuidado para con algunos recursos de la institución, condujo a indagar por alternativas pedagógicas que permitieran crear conciencia y entusiasmo; la educación financiera fue el espacio que facilitó una respuesta, generando unos tópicos o preguntas orientadoras que llevaron a plantear diferentes actividades, como: 1) Nada es gratis,

todo tiene un costo; 2) ¿Realmente necesito todo?; 3) Intercambio, volviendo al trueque; 4) El presupuesto, realmente ¿cuánto puedo gastar?; 5) Consumidores astutos; y 6) Capacidad de endeudamiento.

¿Por qué llegar a la educación matemática financiera?

Luego de realizar distintas intervenciones en clase de matemáticas, como, por ejemplo: Utilizar competencias democráticas en las aulas con estudiantes de 1° y 3° de primaria (Mendoza y Vanegas, 2013); comprender que son sujetos sociales y participantes activos; o intentar que las matemáticas tengan relevancia y generen interés en ellos desde los proyectos de vida (Vanegas y Vanegas, 2014); se llegó a la conclusión de que este tipo de investigaciones permite encontrar relaciones, no solo con los contenidos matemáticos, sino con el entorno. Así, vale la pena destacar que, aunque el pensamiento aleatorio y el sistema de datos han permitido grandes avances, pues precisamente la estadística es la que permite a los estudiantes encontrar respuestas a varios interrogantes, es necesario seguir trabajando y pensar en otras posibilidades.

El presente artículo se basa en una revisión detallada de temas que pueden generar interés en los alumnos y aportar al ámbito cotidiano de sus familias; sin embargo, ¿cómo llevar a que existan iguales intereses en niños y niñas de primaria?; ¿cómo lograr que participen de manera activa en las decisiones de sus hogares?; ¿cómo lograr que valoren su entorno inmediato (salones, puestos, escritorios, libros, etc.)? Tales interrogantes se convirtieron en preguntas orientadoras que permitieron pensar un proyecto desde la clase de matemáticas. Así, luego

de algunas revisiones y discusiones, se pensó en la posibilidad de trabajar desde la educación financiera, partiendo de algunas situaciones que pudieran ser tratadas en clase y reflexionadas en casa, partiendo de lo planteado por distintos autores, como Rubiano, quien, por ejemplo, afirma:

Entre los beneficios que tiene el individuo cuando posee una educación financiera está el poder tomar decisiones financieras asertivas creando estrategias de ahorro e inversión correctas. Las personas con capacidades financieras podrán administrar sus cuentas y su patrimonio, lo cual se va a ver reflejado en una mejor calidad de vida para el individuo y la de su familia. Por otro lado, los beneficios para el país son notorios; el crecimiento de la economía de un país tiene en cuenta el ahorro. Cuando los individuos ahorran e invierten acertadamente, el crecimiento económico para la nación será mayor (Rubiano, 2013, p. 5).

De un tiempo para acá, la Educación Económica y Financiera (EEF) para todos se ha pensado como una necesidad. De hecho, entes internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han dado directrices para que sea trabajada en los diferentes países, incluyendo información en sus currículos; tal es el caso de Colombia, que cuenta con indicaciones específicas para trabajar la EEF.

Entidades como el Banco de la República o Asobancaria² han pensado en la EEF para trabajar con diferentes grupos poblacionales (Asobancaria, 2019), creando, por ejemplo, documentos como las orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera: *Mi plan, mi vida y mi futuro, orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera* (MEN, 2014) y la *Estrategia Nacional de Educación Económica y Financiera de*

Colombia (ENEEF) (Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera (CIEEF), 2017). La preocupación por temas de la educación económica y financiera no solo se maneja en las facultades de ciencias económicas, ha llegado a entornos más sociales y cercanos a la gente, como periódicos, revistas y medios de comunicación que han destacado la importancia de enseñar finanzas desde muy temprana edad. Tales publicaciones permiten observar que existe una preocupación constante por brindar estrategias aplicables en el ámbito cotidiano del hogar, métodos y herramientas para tener una vida financiera más saludable. Sin embargo, esas directrices no son siempre conocidas por los docentes de aula regular, lo cual significa que pueden no estar presentes como herramientas de la escuela.

¿Cómo desarrollar el trabajo?

Desde hace algún tiempo, autores como Mendoza y Vanegas (2013) y Vanegas y Vanegas (2014) han realizado investigaciones alrededor del tema del interés de los estudiantes, implementando metodologías como los ambientes de aprendizaje (Skovsmose, 1999) y profundizado en aspectos como la modelación matemática, optando por desarrollar y estudiar ambientes de modelación partiendo de lo que Barbosa (2003 y 2006) ha llamado la perspectiva socio crítica; desde este punto de vista, crear y desarrollar ambientes de modelación implica dar prioridad al hecho de posibilitar reflexiones sobre el papel que desempeñan las matemáticas en la sociedad (Barbosa, 2006).

Junto a ello, partiendo de elementos propios de la Educación Matemática Crítica (EMC), entendiendo que las problemáticas abordadas pueden ser asumidas desde situaciones que a primera vista parecen no matemáticas, y que los temas de interés pueden ser elegidos por los estudiantes (Araújo, 2009) o planteados por los profesores para que funcionen como contexto, llevando a plantear interrogantes susceptibles de ser abordados y reflexionados (Barbosa, 2004; Camelo, Perilla y Mancera, 2016); fue posible justificar el proyecto de aula, reconociendo que la modelación matemática desde la EMC ha facilitado el desarrollo de la investigación, pues permite dar cuenta de una educación que aporta políticamente a los estudiantes del Colegio Fernando Mazuera Villegas.

Así, los siguientes principios de la EMC dan respuesta y sustentan la investigación que, como se ha dicho, se plantea desde la educación matemática financiera con estudiantes de quinto grado de primaria.

Lo social antecede a lo matemático: En las prácticas pedagógicas e investigativas bajo la perspectiva de la EMC, antes que definir qué contenidos matemáticos deben ser abordados, se debe establecer en qué situaciones los estudiantes están interesados, para abordarlas colectivamente y, a partir de allí, las matemáticas emergen gracias a procesos de modelación matemática [...] Las matemáticas no son neutrales. En nuestras prácticas cotidianas, las matemáticas no deben ser consideradas como un conocimiento neutral, pues son un conocimiento/poder del cual individuos y colectividades, de

² Gremio representativo del sector financiero colombiano, integrado por los bancos comerciales, nacionales y extranjeros, públicos y privados, además de las más significativas corporaciones financieras e instituciones oficiales especiales; al respecto es posible consultar: <https://comparabien.com.co/sponsor/asobancaria>

manera consciente o inconsciente, hacen uso en diversas situaciones estimulando una determinada visión del mundo. Las prácticas de la educación matemática no pueden definirse exclusivamente en términos de procesos de pensamiento individual. Las dificultades, posibilidades y retos de las matemáticas escolares no se ubican “solamente en la “cabeza” de cada uno de los individuos, sino también en la manera como colectivamente y a través del contexto se construyen ideas sobre lo que es legítimo para la comunidad en que se está inmerso” (Camelo, Mancera y Salazar, 2017). Las prácticas en EMC requieren reconocer quienes son los participantes. En prácticas pedagógicas y de investigación en educación matemática es necesario e imperante indagar, utilizando diversos medios, por los actores involucrados en la creación y desarrollo de las situaciones a analizar (Camelo, Vanegas y Galvis, 2017).

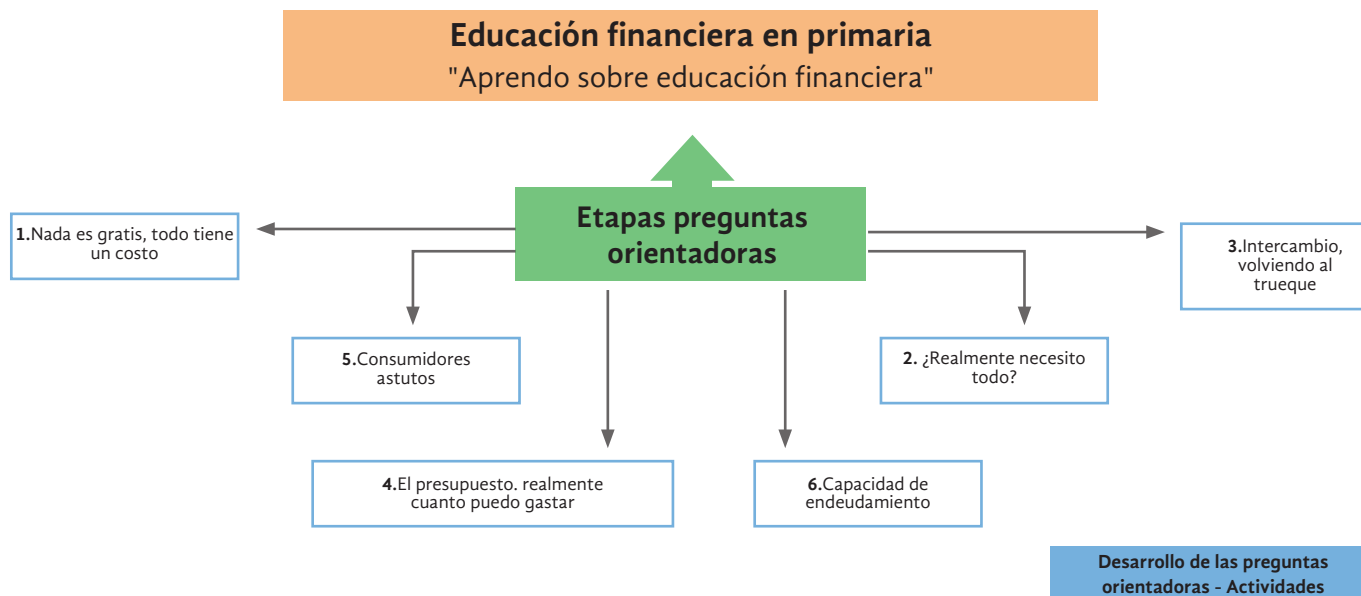
Estas y otras razones de la práctica pedagógica han permitido consolidar la investigación desarrollada, la cual se sigue ejecutando en la institución educativa y ha encontrado avances significativos en los estudiantes, quienes, a partir de sus interrogantes, han logrado fortalecer sus estrategias de ahorro individual y familiar. De igual manera, el trabajo ha llevado a que los alumnos planteen aportes significativos al cuidado de lo que les rodea, pues son conscientes de las consecuencias de dañar lo público y entienden de dónde proviene lo que les rodea en la institución.

¿Y en estos grados es urgente y necesario que los chicos sepan manejar sus finanzas?

A diario, los estudiantes encuentran sillas dañadas y rayadas, no siempre cuentan con útiles escolares y enfrentan distintos inconvenientes comunes en algunas instituciones educativas; un diálogo directo permite evidenciar las difíciles situaciones familiares y carencias económicas y emocionales que les afligen, de las cuales han aprendido hasta incluso acostumbrarse. Como docente, tales situaciones afectan emocionalmente; no es fácil ver que estudiantes de quinto grado de primaria, quienes deben estudiar, llegar temprano para almorzar, ayudar en casa y responder con las tareas del colegio, deban enfrentar problemáticas familiares; sin embargo, siempre es posible notar su gran potencial, llamado “interés” y/o “curiosidad”.

Desde allí, pero también desde algunos reflejos, como no cuidar las cosas de la institución, o su entorno personal y familiar, surge este proyecto, el cual inició con la intención de cuidar el entorno y, luego de algunas entrevistas y diálogos con los estudiantes, se propuso una enseñanza alternativa de las matemáticas, partiendo de que cada aula es un lugar de investigación, pensando en que la labor docente debe tener sentido, pues antes de los contenidos matemáticos, los niños deben estar preparados para manejar de manera asertiva diferentes situaciones sociales, entre ellas, sus finanzas, al punto de que puedan generar ahorro en sus hogares, no solo de dinero, sino de servicios (agua, luz, gas, etc.), creando conciencia social.

Figura 1. Preguntas orientadoras



Nota. Fuente: Elaborado por autora

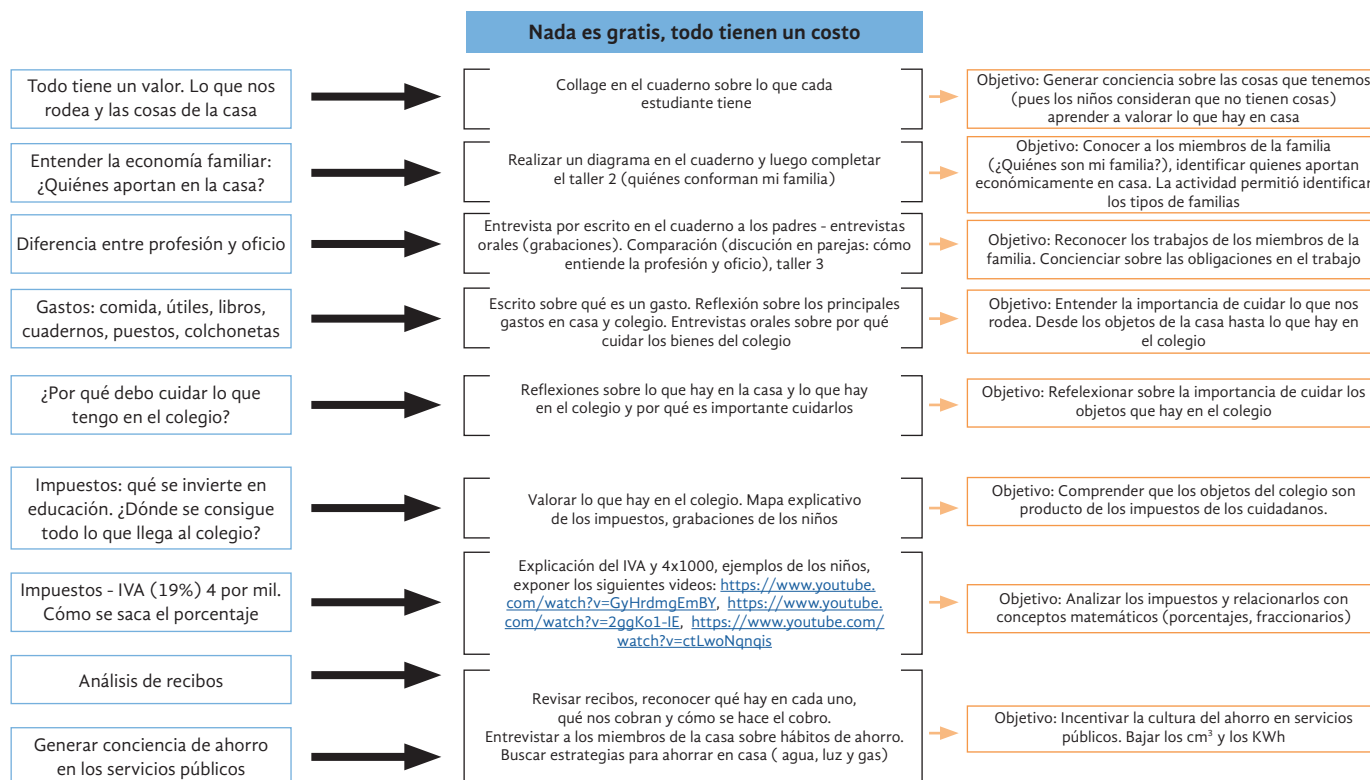
Las etapas o preguntas orientadoras, señaladas al principio del texto y que aparecen en la *Figura 1*, llevaron a organizar tablas como la presentada en la *Figura 2* para cada una de las 6 etapas o preguntas orientadoras. La primera etapa fue “Nada es gratis, todo tiene un costo” y se dividió en 9 tópicos, anexando actividades como:

- Un collage que incorpora aquello que cada estudiante considera como de su propiedad; esto, con el objetivo de generar conciencia sobre nuestras propiedades (pues muchos de ellos pensaban que no tenían nada), para, de esta forma, aprender a valorar lo que hay en casa.
- A partir de la pregunta ¿Quiénes aportan en casa?, se buscó entender la economía familiar; los estudiantes hicieron un diagrama en el cuaderno,

allí identificaban a los miembros de sus familias y las funciones de cada uno de ellos. La idea es que les reconozcan e identifiquen a quienes aportan económicamente en casa; sin embargo, el ejercicio también facilita reconocer a quienes cumplen con otras funciones que ayudan al desarrollo personal; de la misma forma, la actividad permitió retratar los tipos de familia.

- Por medio de entrevistas, se planteó una diferenciación entre profesiones y oficios; aquí fue de gran importancia reconocer los trabajos de los miembros de las familias y concienciar sobre las obligaciones, responsabilidades y demandas de cada uno para cada trabajo, pues, como bien sabemos, no se trata solo de ir a trabajar y recibir el sueldo.

Figura 2. Tabla correspondiente a la primera etapa: “Nada es gratis, todo tiene un costo”



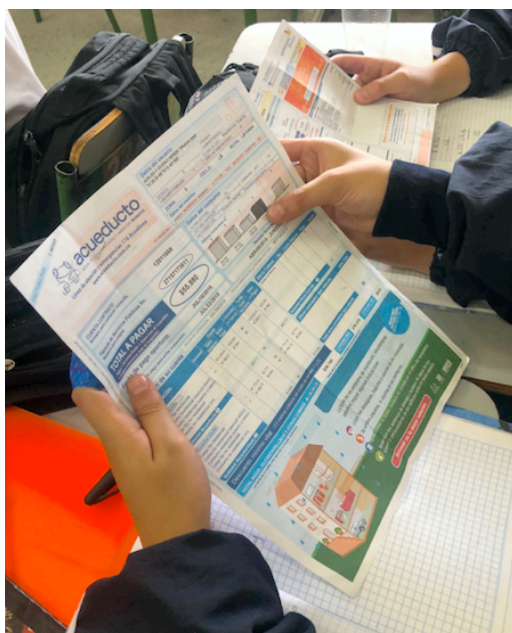
Por su parte, la reflexión sobre los ingresos disponibles de cada familia implicó clasificar los gastos (comida, útiles escolares, ropa, etc.), para entender la importancia de cuidar desde el reconocimiento del valor de lo que nos rodea, incluyendo los objetos de la casa y del colegio, para pensar en ¿por qué debo cuidar lo que tengo en el colegio? Todo, con el fin de generar interés y preocupación por los objetos del entorno, lo cual llevó a pensar en los impuestos, pues son la fuente que permite la llegada de recursos al colegio, intentando comprender que los distintos elementos no son algo regalado. Tales explicaciones llevan a analizar y entender el Impuesto del Valor Agregado

(IVA), el 4x1000 y los distintos porcentajes aplicables a diferentes objetos, hasta llegar al estudio de los impuestos y a establecer una relación con distintos conceptos matemáticos (porcentajes, fraccionarios, multiplicaciones, divisiones, entre otros).

Finalmente, esta primera pregunta orientadora llevó a realizar un análisis de los distintos recibos que llegan a casa (luz, agua, teléfono, internet, etc.), para reconocer los elementos que les componen y qué es lo que se cobra en cada uno de ellos, con la intención de incentivar la cultura del ahorro; el ejercicio también incluyó entrevistas y reflexiones

sobre hábitos de ahorro en casa, para ayudar a bajar el consumo en los hogares.

Imagen 1. Trabajo en clase. Los recibos



La segunda pregunta orientadora: “¿Realmente necesito todo?”; implicó un énfasis en el concepto de que “Nada es gratis, todo tiene un costo”; todo giró alrededor de un ejercicio que hizo clara la historia y la relación práctica de la vida con los billetes, no solo desde el reconocimiento de sus denominaciones, sino buscando entender sus componentes, quiénes son los personajes representados y los lugares emblemáticos que hacen parte de ellos; igualmente, se reconocieron las monedas de otros países y sus denominaciones (EE UU, Brasil, Canadá, Uruguay, Chile, México, Reino Unido, etc.), permitiendo a los estudiantes un diálogo sobre las diferentes monedas, mientras se planteaban cuestiones matemáticas (regla de tres, sumas, multiplicación);

algunos llegaron a investigar aspectos relacionados con los países tratados.

Junto a ello, se planteó el objetivo de conocer y aprender el valor de los billetes y sus diferencias. Presentamos situaciones problema para que los estudiantes tomaran decisiones específicas, de tal forma que se les facilite entender los escenarios que enfrentan los padres en todo momento. En cuanto a las reflexiones sobre factores sociales, económicos y personales que influyen en la toma de decisiones, se asumió una estrategia que incluyó entrevistas a las familias, lo cual permitió llegar al punto de pensar en hábitos saludables (para tener en cuenta al momento de elegir un producto o alimento), generando un interés por el hecho de saber escoger las opciones adecuadas de acuerdo con cada situación, entendiendo también que algunas decisiones pueden ser temporales o definitivas.

Imagen 2. Trabajo en clase. Los billetes



La tercera etapa, “Intercambio, volviendo al trueque”, se dividió en tres subtemas que giraron alrededor de preguntas como: ¿Cuándo puedo intercambiar?; ¿qué se intercambia? El ejercicio consideró especialmente las cosas que se reciben en casa, como comida, ropa, etc., mientras el cambio consideraba diversas tareas, como realizar el aseo o colaborar de distintas formas; con ello se busca empezar a comprender qué es una responsabilidad. La actividad incorporó objetivos como valorar lo que nos rodea, cumplir, en consecuencia, con las obligaciones académicas y el valor de la responsabilidad, no solo para el colegio, sino en casa.

La cuarta pregunta orientadora, ¿Realmente, cuánto puedo gastar?, se planteó a partir de 6 puntos específicos; uno de ellos fue entender el concepto de salario mínimo (descuentos), e incluyó ejercicios de comparar el salario nacional con el de otros países, comprender las facturas, analizando aquellas disponibles en casa, que incluyeron recibos de comida, compras, etc. Esto no solo permitió desarrollar el tema, sino resolver dudas vinculadas al apartado del IVA. La idea es dialogar sobre los gastos presentes en las familias que devengan un salario mínimo y reflexionar sobre el concepto del ahorro.

La quinta fase, denominada “Consumidores astutos. Lo que realmente necesitamos”, se relacionó con la cuarta pregunta, pues se plantean los gastos generales para entender la economía de una familia que dispone de un salario mínimo para solventar sus necesidades; el trabajo incluyó la identificación de las consignaciones y un diálogo sobre la diferencia entre cuenta de ahorro, cuenta corriente, tarjetas de crédito y de débito, diligenciando consignaciones

y haciendo énfasis en la importancia del ahorro; por supuesto, se emplearon diferentes operaciones matemáticas para justificar cada una de las transacciones.

Finalmente, para el apartado de “Capacidad de endeudamiento e inversiones”, se trataron temas como los gastos y los intereses generados por los créditos (de vivienda, vehículos, consumo, etc.), para destacar la importancia de realizar compras saludables, pensando en las diferentes situaciones (prioridades) y en la necesidad de ver más allá del día a día. Esta etapa dio comienzo a la discusión sobre el proyecto de vida, a partir de la pregunta: ¿Qué quiero ser cuando sea grande? Todo, buscando conocer los sueños de los niños y niñas, mientras se proponían mecanismos que incentivaran la búsqueda de alternativas a futuro, por medio de la conciencia del ahorro.

Los estudiantes se entusiasmaron, hicieron investigaciones para conocer universidades con la idea de proyectarse a futuro y pensar en un ahorro responsable. Para cerrar, se hizo entrega de una alcancía personalizada a cada estudiante delante de sus padres, de tal forma que, como familia, pensarán en un futuro mutuo, resaltando el porvenir de los niños y niñas de quinto.

Imagen 3. Alcancías personalizadas pensando en el futuro



¿Aparecieron los contenidos matemáticos que tanto nos preocupan?

Una de las preocupaciones permanentes del trabajo fue dar respuesta al plan de estudios de la institución y a las exigencias externas; sin embargo, este tipo de ejercicio, que permite el diálogo continuo entre pares y maestros, lleva a desprenderse de esas inquietudes, con la ventaja de que las matemáticas son protagonistas de todo el proceso.

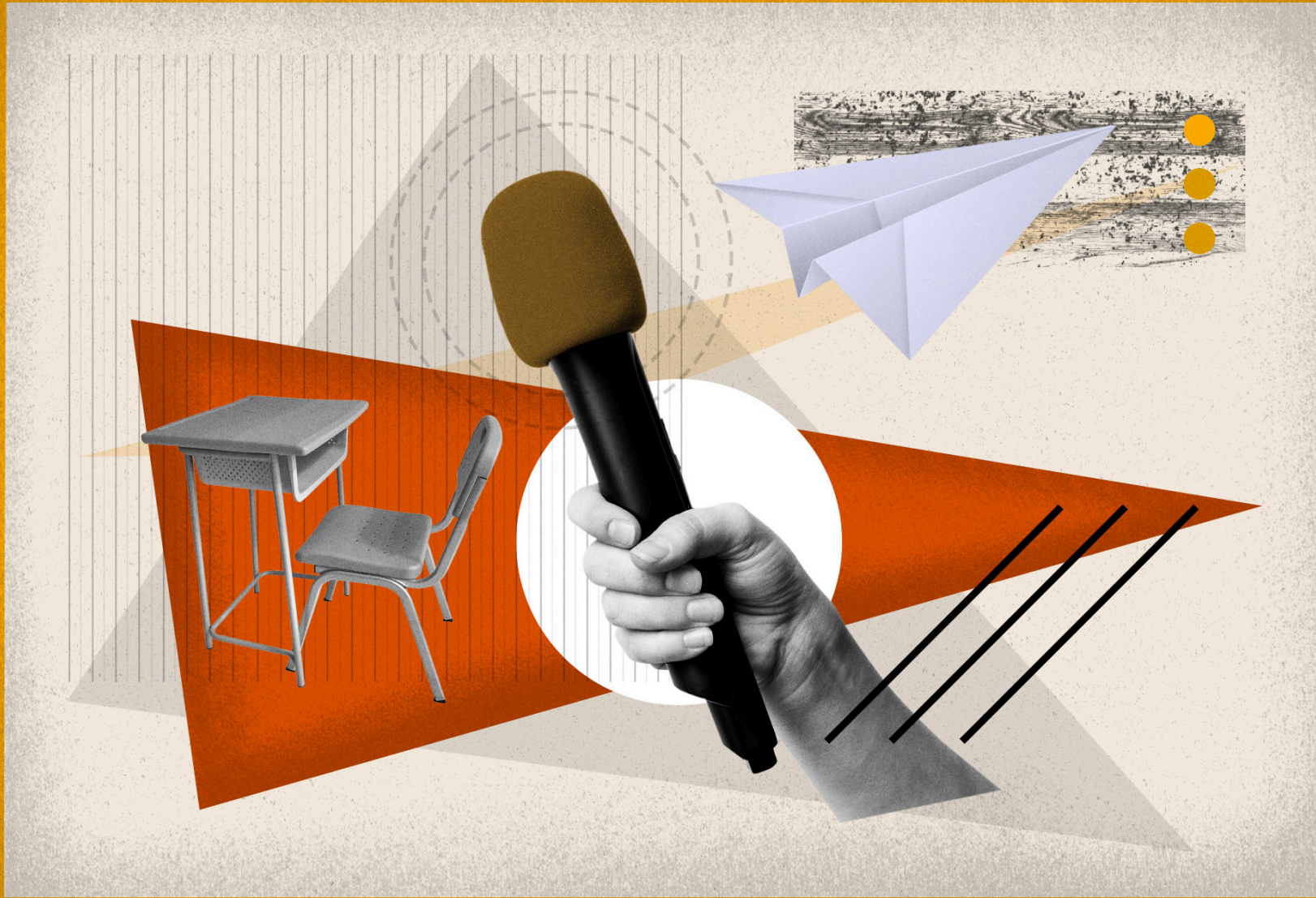
Por lo general, los docentes de un país como Colombia parten de un currículo que propone las clases como punto de partida para la construcción colectiva del conocimiento, la incorporación de aspectos culturales y la aplicación del contenido matemático en la vida cotidiana (MEN, 1995, p. 54); por ello, el desarrollo de este tipo de trabajo implica comprender situaciones que inquieten a los estudiantes, mientras permiten abordar de manera sencilla la realidad que les rodea, generando conocimiento colectivo. Dichas estrategias de enseñanza deben partir del trabajo en grupo, pensando en una nueva opción: incluir temas que puedan aportar al ámbito cotidiano y un enfoque interdisciplinar; tal es el caso específico de este trabajo de aula, pues, como señalara Freire:

La práctica docente crítica, que implica el pensamiento correcto, envuelve el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer [...] por eso es que, en la formación permanente de los profesores, el momento fundamental es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pesando críticamente la práctica de ayer y de hoy que se puede mejorar la próxima práctica (Freire, 2019, p. 39).

Las contribuciones a la reflexión crítica sobre la práctica deben partir de pensar conjuntamente en los estudiantes-docentes. ■

Referencias

- Araújo, J. (2009). Uma abordagem sócio-crítica da modelagem matemática: a perspectiva da educação matemática crítica. *ALEXANDRIA, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Vol. 2, No. 2, pp. 55-68.
- Asobancaria. (2019). *Compara bien*. Obtenido el 13 de septiembre de 2019 desde <https://comparabien.com.co/sponsor/asobancaria>
- Barbosa, J. (2003). Modelagem matemática e a perspectiva sócio-crítica. *II Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Vol. 2, pp. 1-13.
- Barbosa, J. (2004). Modelagem matemática: o que é? Por que? Como? *Veritati*, No. 4, pp. 73-80.
- Barbosa, J. (2006). Mathematical modelling in classroom: A socio-critical and discursive perspective. *ZDM*, 38(3), PP. 293–301. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02652812>
- Camelo, F., Perilla, W., y Mancera, G. (2016). Prácticas de modelación matemática desde una perspectiva socio crítica con estudiantes de grado undécimo. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(2), pp. 67-84. DOI: <https://doi.org/10.22267/relatem.1692.3>
- Camelo, F., Vanegas, D., y Galvis, T. (2017). *Alzas en las tarifas de transporte público en Bogotá: un pretexto para explorar ambientes de modelación matemática*. Trabajo presentado en la X conferencia Nacional sobre modelación en educación matemática. Maringá, Brasil.
- Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera (CIEEF). (2017). *Estrategia Nacional de Educación Económica y Financiera de Colombia (ENEEF)*. Bogotá: CIEEF.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Río de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra.
- Mendoza, A., y Vanegas, D. (2013). *Desarrollo de competencias democráticas a través de la educación estadística crítica con estudiantes de 1° y 3° grado*. Tesis de especialización no publicada. Especialización en Educación Matemática. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1995). *Ley General de educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Mi plan, mi vida y mi futuro, orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera. Documento N° 26*. Bogotá: MEN.
- Rubiano, M. (2013). *Educación financiera en Colombia*. Tesis en Economía y finanzas internacionales, no publicada. Bogotá, Universidad de la Sabana.
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Bogotá: Una empresa docente, Universidad de los Andes.
- Vanegas, D., y Vanegas, C. (2014). *La clase de matemáticas y la construcción del proyecto de vida. Estudiantes de grado undécimo del colegio Francisco Javier Matiz*. Tesis de Maestría no publicada, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



La inclusión escolar y el retorno a lo concreto como praxis pedagógica. Entrevista con Luis Miguel Bermúdez¹

SCHOOL INCLUSION AND THE RETURN TO THE CONCRETE AS PEDAGOGICAL PRACTICE. INTERVIEW WITH LUIS MIGUEL BERMÚDEZ

INCLUSÃO ESCOLAR E RETORNO AO CONCRETO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA. ENTREVISTA COM LUIS MIGUEL BERMÚDEZ

Jorge Enrique Blanco García

Jorge Enrique Blanco García²

² Doctorando en Teoría de la Literatura y Literatura comparada, grupo de investigación “Cuerpo y Textualidad”, Universidad Autónoma de Barcelona UAB. Docente, Secretaría de Educación de Bogotá; correo electrónico: morambo2@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1127-0896>

Citar artículo como:

Blanco, J. (2020, Julio-Diciembre). La inclusión escolar y el retorno a lo concreto como praxis pedagógica. Entrevista con Luis Miguel Bermúdez. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 85-96. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2345

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2345>

Fecha de recepción: 26 de enero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El texto expone la necesidad de que toda producción epistemológica en educación se vincule a la práctica pedagógica, posicionando en un lugar central la producción de conocimiento originada en la realidad educativa de quienes la ejercen. Son varios los proyectos que apuestan por unir reflexión epistemológica y práctica pedagógica, pero uno de los docentes destacados en este tipo de iniciativas es Luis Miguel Bermúdez; su investigación trasciende los linderos de lo inmediato para desnaturalizar las categorías de género, sexualidad y deseo. A continuación, se presenta un diálogo con Luis Miguel y con el investigador Juan Thompson, que incluye temas como la educación para la paz, la investigación pedagógica contextualizada y la necesidad de atacar la exclusión.

Palabras clave: Investigación pedagógica contextualizada, exclusión, educación para la paz, práctica pedagógica.

Abstract

The text exposes the need for all epistemological production in education to be linked to pedagogical practice, placing in a central place the production of knowledge originated in the educational reality of those who exercise it. There are several projects that are committed to uniting epistemological reflection and pedagogical practice, but one of the outstanding teachers in this type of initiative is Luis Miguel Bermúdez; his research transcends the boundaries of the immediate to denature the categories of gender, sexuality and desire. This is followed by a dialogue with Luis Miguel and with the researcher Juan Thompson, which includes topics such as education for peace, contextualized pedagogical research and the need to attack exclusion.

Keywords: Contextualized pedagogical research, exclusion, education for peace, pedagogical practice.

Resumo

O texto expõe a necessidade de que toda produção epistemológica na educação esteja vinculada à prática pedagógica, colocando em um lugar central a produção de conhecimento originada na realidade educacional de quem a exerce. Existem vários projetos que se comprometem a unir a reflexão epistemológica e a prática pedagógica, mas um dos professores que se destacam neste tipo de iniciativa é Luis Miguel Bermúdez; sua pesquisa transcende os limites do imediato para desnaturar as categorias de gênero, sexualidade e desejo. Segue-se um diálogo com Luis Miguel e com o pesquisador Juan Thompson, que inclui temas como a educação para a paz, a pesquisa pedagógica contextualizada e a necessidade de atacar a exclusão.

Palavras-chave: Pesquisa pedagógica contextualizada, exclusão, educação para a paz, prática pedagógica.

¹ Entrevista realizada en el marco del proyecto “Evaluación de la Cátedra para la Paz: Análisis de las prácticas pedagógicas sobre la Educación para la Paz desde un enfoque de Derechos, en la Ciudad de Bogotá”, avalado por el Grupo de Investigación “Cuerpo y Textualidad” de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). El proyecto fue aprobado y financiado por el Fondo de Solidaridad de la UAB “Fundación Autónoma Solidaria” (FAS) y por la Red de Maestros “La Roja”, de Bogotá.

Para Hegel, el conocimiento es el movimiento dialéctico de la conciencia para encontrar la verdad. De esta forma, la actividad racional define el estatuto ontológico de la realidad, pues ubica el conocimiento y la verdad en la intimidad de la conciencia. Así, la relación del sujeto con el mundo es desplazada hacia un lugar secundario. En la dialéctica hegeliana, la autosuficiencia de la razón convierte lo real en una construcción fantasmagórica, cuando sostiene que “el conocimiento no es la refracción del rayo, sino el rayo mismo a través del cual llega a nosotros la verdad” (1973, p. 52).

Negar la relación reflectiva de la conciencia con alguna realidad exterior fue una tesis criticada por Marx, quien propone, en cambio, una perspectiva materialista que atienda a las contradicciones sociales como punto de partida. La metáfora idealista del rayo supone privilegiar la reflexión intelectual sobre la práctica concreta, llevando a la exacerbación del *cogito* cartesiano y a la imposición de entidades abstractas fetichizadas, como el “alma” o la “razón”, que someten la materialidad y la corporalidad del sujeto (Esposito, 2011), en favor de un absoluto ideal.

En el campo pedagógico, dicha perspectiva ha influido profundamente el ensamblaje histórico de la institución escolar, siendo la preeminencia del concepto, la memorización y el disciplinamiento/sometimiento del cuerpo sus huellas más representativas hasta la actualidad. Este enfoque –que podemos llamar reflexivo-intelectual– sostiene que los docentes, particularmente de educación primaria y secundaria, tienen el papel de simples ejecutores, tanto de los paradigmas y categorías con las cuales se piensa la realidad educativa, como de

la política pública y los proyectos colectivos que en ella habitan.

De ahí que, cuando se habla de la investigación educativa, sea un lugar común suponer la hegemonía de la reflexión académica sobre la práctica pedagógica. Lo anterior lleva a aceptar que los “verdaderos” intelectuales no son docentes, sino “otros” con la autoridad para reflexionar sobre las rutas que debe seguir el sistema educativo. Generalmente, estos últimos provienen de la educación superior o del mundo de la empresa privada, y tal división separa “los que piensan y los que hacen”, los que “planifican y los que ejecutan” (Gutiérrez, Bustamante y Acuña, 2013, p. 7).

Aunque no se trata de invertir las jerarquías, sino de posibilitar diálogos entre unos y otros, es necesario llamar la atención sobre las consecuencias de esta la fractura entre la reflexión epistemológica y la práctica concreta. Pasar por alto dicha escisión, lleva a perder de vista que aquellos “otros” autorizados para “pensar” son exponentes de una “extrañeza” radical, pues están separados abismalmente en su corporalidad, experiencia y acción social del quehacer pedagógico (Dubet, 2010).

A contracorriente, este documento expresa una perspectiva distinta, que cuestiona la hegemonía del enfoque reflexivo-intelectual y del racionalismo hegeliano, para plantear la necesidad de que todo ejercicio de producción epistemológica en educación esté vinculado a la práctica pedagógica. Es decir, opta por desplazar o suspender el estatus hegemónico del conocimiento producido “para” aquellos que enseñan, y posicionar en un lugar central la producción de conocimiento originada en la realidad

educativa que emana de quienes ejercen la praxis pedagógica.

Este enfoque –el cual podemos llamar crítico concreto– articula una narrativa que privilegia al maestro de aula como sujeto investigador “arrojado” (Heidegger, 2005) a un mundo que le interpela, cuestiona y moviliza. De tal forma, la comprensión del campo pedagógico implica una intencionalidad ético-política que confronta el lastre cognitivista y conceptual de la práctica educación. Este enfoque reconoce que la escuela es, ante todo, un espacio social compuesto por dinámicas conflictivas, contextuales e históricas. Así mismo, permite registrar el escenario escolar como receptor de múltiples violencias y contradicciones sociales que permean y modifican la cotidianidad escolar.

Al respecto, vale decir que el asunto de la violencia tiene una relación profunda con la hegemonía de lo abstracto y el ímpetu de la razón, siendo un motivo recurrente de la reflexión filosófica. Por ejemplo, Emmanuel Lévinas denuncia la reducción del ser a la totalidad como *ethos* violento en la ontología moderna, lo que resultó en el “olvido del otro” (2002), mientras que María Zambrano llama la atención sobre la violencia producida por el conocimiento occidental, al estar atrapado en la abstracción racional, para sedimentar un “olvido de lo concreto” (1996 y 2000).

Así, se puede afirmar que el retorno a lo concreto es un ejercicio de subversión política, cultural y pedagógica que se propone interpelar a los docentes para “dar cuenta de sí” (Butler, 2009). Al tiempo, reconoce la importancia del cuerpo, el lenguaje y la cotidianidad como vectores de sentido en la configuración de nuevos horizontes interpretativos,

sobre todo en un país como Colombia, sumido en la responsabilidad de edificar socialmente la paz luego de un proceso de negociación con un grupo insurgente, mientras los conflictos y violencias muestran sus dientes cada vez con más fuerza.

En este contexto, son innumerables las prácticas y proyectos que apuestan por la religar la reflexión epistemológica con la práctica pedagógica. Uno de los más destacados exponentes de este tipo de iniciativas es el profesor Luis Miguel Bermúdez, licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la misma universidad y Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás; ganador del concurso Gran Maestro Premio Compartir 2017, finalista y top 10 en el Global Teacher Prize, 2018 y autor de *Sexualidad sin pelos en la lengua*, libro lanzado en la FILbo 2019. Actualmente es docente en el Colegio Gerardo Paredes IED, ubicado en la localidad de Suba, y asesor del IDEP.

Su investigación –por la cual fue premiado–, no solo cumplió con el objetivo de disminuir el embarazo adolescente³, trasciende los linderos de lo inmediato para cuestionar y desnaturalizar las categorías de género, sexualidad y deseo. Su proyección en el campo pedagógico tensiona la matriz hegemónica dominada por el patriarcado, el racionalismo ilustrado y la lógica mercantil de las relaciones sociales y, mediante una genealogía de lo cotidiano, propone combatir la violencia y la exclusión escolar. Aquí se presenta un diálogo con Luis Miguel y con el investigador Juan Andrés Thompson, actor clave para la investigación; tocando temas como la educación para la paz, la

investigación pedagógica contextualizada y una preocupación compartida: atacar la exclusión como motor de violencia y desigualdad.

¿Cómo defines la paz en el escenario escolar?

Luis Miguel Bermúdez: Veo la paz como algo que va más allá de lo que llamamos “pensamiento crítico”. Los estudiantes manifiestan la paz desde sus pequeños contextos de sociabilidad. A veces cometemos el error de enseñar lo “macro”, como el proceso de paz o la memoria histórica, etc., pero ¿queremos enseñar “teoría de paz”?, o enseñar a “vivir” en paz. La verdad es que se enseña a vivir en paz y resulta que la mayoría de violencias y conflictos de los estudiantes vienen del no reconocimiento de su contexto familiar, barrial, escolar.

Pienso que la juventud de hoy manifiesta, más que en ningún otro tiempo, lo que son las diferencias. Nuestros padres eran uniformados, se construían alrededor de una identidad religiosa, familiar, de clase, género, nacional, pero estas nuevas generaciones reivindican sus diferencias y ahí están las principales causas de conflicto en las instituciones educativas; creo que la paz debe resolver esos conflictos que ponen en tensión al ser humano. Se debe empezar a enseñar la paz desde la cotidianidad, ahí es donde el ser humano puede identificar las microviolencias y, cuando empezamos a enseñar a resolver los conflictos, se

empieza a hacer paz, pero nos han enseñado que el violento es el otro, y ese otro es el que debe hacer la paz. Tenemos que empezar por nosotros mismos.

¿La escuela en Colombia promueve la educación para la paz?

Luis Miguel Bermúdez: Sí, creo que todos los colegios de Colombia y de Bogotá, especialmente los públicos, han trabajado el tema de la paz mucho antes de que se hiciera un argumento coyuntural del “posconflicto”. Colombia es uno de los pocos países latinoamericanos, y del mundo, que no puede decir que tuvo una época de paz. Entonces, como la sociedad colombiana siempre ha estado en medio de la guerra y la violencia, desde que somos niños las estructuras mentales se permean por ese estado “bélico”.

Toda esa violencia con la que nos levantamos llega a la escuela, quienes habitamos la educación pública hemos debido tratar la guerra y la violencia encarnada en los niños. Tenemos que resolver situaciones como el hambre o la violencia propias del conflicto armado; es decir, el hecho de que el colombiano esté subjetivado por la violencia, como hasta ahora, obliga a la escuela a atender las consecuencias de esa violencia.

Para poder cumplir apropiadamente con su labor, muchos docentes se han hecho conscientes de

³ El currículo de educación sexual que diseñó Luis Miguel, con el apoyo del investigador Juan Andrés Thompson, fue contundente: de 70 embarazos anuales que se presentaban en el colegio, lo bajaron a cero. Todo, acompañado de prácticas y discursos que transformaron la cotidianidad escolar.

que primero deben trabajar la convivencia, la paz y la reconciliación de los estudiantes para, luego, tener la posibilidad de pasar a un siguiente nivel. Si te das cuenta, no hay proyectos de ciudadanía y convivencia como los desarrollados por los colegios públicos. Así, lo que puedo decir es que los colegios del Estado tienen mucha experiencia en materia de enseñar sobre la paz desde sus proyectos de ciudadanía, democracia, etc. Es más, cuando pretenden institucionalizar la paz en, por ejemplo, una cátedra, anulan la autonomía del profesor, estudiantes e institución. Una de las cosas aprendidas por profesores e instituciones es que eso se debe trabajar por proyectos y no en un aula de clases, encerrados. La actual cátedra de paz busca “cognitivizar” la paz y eso es imposible. La paz no pertenece a la dimensión cognitiva, sino a la socioafectiva.

¿Entonces el asunto es cambiar la forma en que se educa para la paz?

Juan Andrés Thompson: La escuela pública, como moderador de dificultades, no se puede dedicar a lo cognitivo para solucionar los problemas de la sociedad; todos ellos hacen implosión en ella y toda nuestra energía curricular, disciplinar, pedagógica y didáctica se encamina a eso; por eso en la IED Gerardo Paredes nos dedicamos a combatir las microviolencias. El colegio tiene un proyecto de inclusión muy importante, de estudiantes con NN: EE, estudiantes en extra-edad, estudiantes LGBTI, con discapacidad, desplazados; pues las situaciones que generan discriminación son microviolencias presentes en toda la sociedad.

Nosotros como IED, como comunidad, tenemos en cuenta la violencia general del país, esa macrovio-

lencia que discrimina por raza, sexo, género, etc., pero enfocamos toda la parte socioafectiva en la solución de las microviolencias a partir de la inclusión. Si solo se toma como norte la política pública, lo único que transformará es la parte cognitiva, cuando se trata de un proceso fundamentalmente socioemocional, que empieza en la escuela y en la familia; tiene que ser desde abajo hacia arriba y no al revés, por supuesto pensando desde el concepto de currículo prescriptivo que dice qué hacer.

Luis Miguel Bermúdez: Se trata de ver las causas que impiden vivir en paz y, aquí, históricamente se ha tratado de la exclusión: de la tierra, de los procesos económicos, racial, de clase, de género; esas exclusiones son fuentes de la violencia posterior. La escuela no es ajena a esos procesos. Así, antes que una Cátedra de Paz, resulta mucho más efectivo un proyecto de inclusión, desde la identificación en su contexto educativo de las poblaciones más afectadas por la exclusión. Cuando te excluyen o no respetan tu forma de ser, respondes con violencia; la exclusión es la principal causa de violencia, nosotros vinculamos al colegio con el modelo inclusivo, yendo más allá de la retórica.

¿Qué sucede con el proceso en la comunidad educativa?, porque supongo que se debieron desmontar prejuicios y esquemas de pensamiento culturalmente arraigados

Luis Miguel Bermúdez: Cuando decidí iniciar el proyecto me advirtieron sobre las pandillas, diciendo que me iban a agredir, a robar, pero cuando el colegio se comprometió con el hecho de ser inclusivo, todo cambió; por ejemplo, el programa de afrocolombianidad se dedica a solucionar los conflictos raciales: “Es que él me dijo negra”; venga,

sentémonos a solucionar eso, no con una cátedra que dice que “eso es malo”. Los estudiantes lo saben pero igual lo hacen, entonces se deben buscar otras formas.

Cuando empezamos con el modelo, algunos de nuestros estudiantes delinquían, a veces terminaban en reformatorios o con problemas legales, pero, cuando solucionaban el problema ¿A dónde retornaban? Al colegio, pero más violentos. ¿Qué hicimos? Si el estudiante debe cumplir su condena, sigamos con su educación; así que formulamos el programa de atención de estudiantes con responsabilidad penal. ¿Cómo crees que se siente un estudiante que, a pesar de estar encerrado, logró terminar su bachillerato? Se siente incluido.

Por ejemplo, para trabajar con la población discapacitada se incluyeron ascensores y rampas, de tal forma que tuvieran la posibilidad de transitar, eso mejoró la convivencia; empezamos a vincular a los niños ciegos y discapacitados, procurando que se integraran al colegio de forma común y corriente, porque el problema no es tuyo sino de todos los demás, que no sabemos aceptar tu condición. Además, se institucionalizó una pedagogía igualitaria para todos: La pedagogía socioafectiva dialogante. La mejor manera de educar a los estudiantes que llegan violentados al colegio público es con afecto, cariño y amor.

Entonces, la exclusión vincula todos los problemas comunes en la escuela, como drogadicción, delincuencia, etc.

Luis Miguel Bermúdez: Sí, para los jóvenes hay exclusión del sistema económico, de los programas sociales. Un estudiante con dificultades de

aprendizaje es excluido en la escuela y, además, estigmatizado. En la práctica, al único que le va bien en la escuela es al juicioso, al que cumple con todos los trabajos; todos los demás sufren exclusión, pero cuando te sientes excluido te conviertes en una persona violenta; por el contrario, cuando te sientes incluido, querido y amado, ¿por qué vas a ser violento?

¿Y dónde queda la comunidad? ¿Qué problemas, relacionados con la escuela, se han identificado en la comunidad?

Luis Miguel Bermúdez: Nuestro colegio tiene 106 años, desde la abuela hasta los nietos se han educado allí, así que puede darse el gusto de hablar, como pocos, de una “Familia gerardista”; eso ha facilitado la comunicación con la comunidad, mucho más que en otros contextos educativos. ¿Qué es lo difícil? Las fuertes condiciones de violencia, de pobreza, de falta de empleo, el pandillismo, el microtráfico, la violencia en los grupos juveniles y de género.

Los problemas de pandillas son fuertes porque se pelean por el territorio y muchos de esos espacios son más valiosos cuando cuentan con mayor número de jóvenes, esos jóvenes van a los colegios. También se destacan complicaciones vinculadas a la migración y el desplazamiento desde la Costa Atlántica y Pacífica, que llevó a un incremento en situaciones de rechazo, discriminación y a un despertar del racismo; se llegó a un momento en que hubo avisos de “Se arrienda apartamento sin niños y sin costeños”. Esa violencia llegaba a la escuela y había peleas entre bogotanos y costeños.

Junto a ello, se destaca el problema del feminicidio y la violencia de género; es muy profunda la

subyugación de la mujer, por ejemplo: “Si usted me pone los cachos o me abandona, la mato, porque yo soy el varón”. El arraigo cultural de la violencia es, en muchos casos, admitido por ella misma. Por último, es importante resaltar la violencia intrafamiliar; el abuso sexual es muy común en esa localidad, porque muchas familias viven en inquilinatos, un espacio propicio para los abusos.

Hubo grupos delincuenciales que prostituían a nuestras niñas, las reclutaban para la prostitución y venta de su primera relación sexual, de la virginidad. Empezamos a solucionar uno a uno esos problemas. Encontramos que la mejor manera era generar procesos de inclusión; no excluir al pandillero, buscar formas de incluirle, con el programa de atención a estudiantes con responsabilidad penal, mientras que quienes no terminaban el bachillerato por problemas en casa contaron con atención desde el programa Volver a la escuela, que busca escolarizarles.

Se educa sobre muchas heridas, pero la exclusión no funciona. Había estudiantes encerrados y golpeados por su condición de género y no se denunciaba; cuando se contaba, la respuesta era: “Eso le pasa por marica”; una aceptación, un imaginario de que se merece el maltrato porque “No es hombrecito”, porque el raro se merece la violencia, merece que lo encierren. Así que conformamos el Movimiento diverso gerardista e incluimos la identidad de género, sexual e ideológica, que eran perseguidas en el colegio.

La sociedad fabrica la violencia escolar, pero ¿Se puede vincular formación académica y confrontación de la exclusión y la violencia?

Luis Miguel Bermúdez: Claro, por ejemplo, descubrimos que el abuso sexual lleva al niño a destilar violencia en todos sus actos. ¿Cómo lo notamos? Con un proyecto de arte enfocado en expresar sentimientos; cuando los niños empezaron a exponer sus obras corría un mar de lágrimas, todos lloraban. Gran porcentaje de los trabajos se relacionó con el abuso sexual; eso permitió descubrir la relación entre violencia y abuso, así como la impotencia del estudiante frente a lo sucedido, lo cual generaba violencia y odio.

Así surgió la idea de crear un programa para formar a sobrevivientes de abuso. Descubrimos que una víctima se cura más rápido cuando ayuda a otra a superar el dolor; allí mejoraron todos los indicadores. También se decidió intervenir la exclusión del trabajo y la economía, allí se contó con la compañía del SENA, aprovechando que la comunidad cuenta con una cultura del trabajo muy arraigada.

Junto a ello, se concretó una reunión con los empresarios formales de Suba para recibir asesoría respecto de sus principales necesidades y, a partir de allí, se incluyeron tres modalidades técnicas y tecnológicas del SENA en la formación; sin embargo, como ser técnico no asegura empleo, puedes optar por permanecer dos años más en el colegio y conseguir el título de tecnólogo.

Al tiempo, se concretaron convenios con empresarios de la localidad, lo cual dio lugar a un compromiso: realizar las prácticas en esas empresas

o negocios; de esta forma, fue posible superar obstáculos como la “Ley del primer empleo”. Ahora, ¿qué se ha generado en la comunidad? Hay una alta probabilidad de que quien logra graduarse no sea un desempleado; sin embargo, como no todos tienen el mismo proyecto de vida, también se lograron convenios con algunas universidades, de tal forma que se homologuen algunas asignaturas o créditos.

¿Cuál es tu opinión sobre la convivencia en estos momentos?

Hay conflictos como en todas partes, pero también hay grandes avances. Al respecto, vale la pena destacar al gobierno escolar como agente que ha favorecido el proceso y el empoderamiento en asuntos comunes de la institución; junto al gobierno escolar, y con el apoyo de la rectoría y de la comunidad educativa, realizamos varias marchas hasta el Concejo de Bogotá para solicitar la remodelación del colegio. El proceso duró casi tres años, hasta que por fin se lograron los recursos para que se concretara, era urgente, las instalaciones estaban en pésimo estado.

Por ejemplo, había una plaga de palomas –literalmente hablando– que enfermaba a todo el mundo; una profesora hizo su investigación de maestría para analizar el problema y descubrió que muchas de las enfermedades que aquejaban a la población estaban vinculadas a las palomas. Así descubrimos que el espacio físico condiciona la convivencia y que el comportamiento cambia dependiendo del territorio, así que aprovechamos la remodelación para analizar los cambios que se debían lograr. Cuando entregaron la nueva sede ya se incluía una renovación pedagógica.

¿Los profesores y la comunidad educativa participaron en ese proceso de “remodelación integral”?

Juan Andrés Thompson: La rectora lanzó un proyecto llamado “El colegio que soñamos”, el cual incluyó una especie de cartografía emocional para proyectar la arquitectura y el espacio, algo parecido al procedimiento de Finlandia; allá, cuando se construye un colegio, la comunidad se involucra en su diseño. Intentamos algo similar: había un comité de obra y todo. Todo eso pasa por el liderazgo educativo, es decir, por la voluntad y el compromiso de personas concretas. Es fundamental que los profesores posicionen liderazgos y deleguen responsabilidades.

Luis Miguel Bermúdez: Qué sorpresa, nos impresionó ver representantes de la SED que nos decían: “X niñas en embarazo quieren matricularse acá”; “tenemos tantos hombres y mujeres trans que escucharon del colegio y quieren estudiar allí”. Bienvenidos sean. Si hoy vas al colegio lo ves, lo vives, lo hueles. No es retórica ni discurso, lo ves cuando pasas por los pasillos de las aulas; todo gracias a la inclusión.

Atendiendo a los proyectos y al modelo inclusivo: ¿De qué forma son evaluados los estudiantes?

Luis Miguel Bermúdez: El colegio se enfoca en la evaluación integral del ser humano. Evaluamos la dimensión cognitiva, práctico-creativa y comunicativa, además de realizar procesos pedagógicos que apunten allí. Todo ello permitió entender que a los estudiantes les va muy mal en la parte cognitiva, que es la priorizada en la educación tradicional. Cuando reconocimos la presencia de una multidimensionalidad, descubrimos que la

dimensión más potente era la práctico-creativa, y que la creatividad evidenciaba procesos cognitivos adquiridos. El componente socioafectivo evalúa lo relacionado con la afectividad y la convivencia; es la única dimensión con parámetros institucionales de evaluación, para las otras dos hay autonomía. Los criterios son la “no discriminación”, “la aceptación de las diferencias” y “el cumplimiento del manual de convivencia”.

¿Cómo se evalúa la dimensión socioafectiva?

Luis Miguel Bermúdez: Aún no hay consenso, sin embargo, se cuenta con un formato; aunque estoy en contra, creo que a veces los formatos son necesarios para trabajar procesos de clasificación y sistematización. Hay unos mínimos convivenciales que todos deben cumplir; por ejemplo, este año todos nos comprometimos a evaluar la equidad de género.

¿Hay una evaluación institucional del modelo?

Luis Miguel Bermúdez: El manual de convivencia es reformado cada año; creo que es el único colegio con un comité de convivencia que cuenta con amplia representación de todas las instancias de la comunidad, con reunión semanal y descarga académica de cuatro horas para los docentes que lo integran. Además, tiene el mismo rango que el consejo académico y sus miembros se eligen democráticamente.

¿Por qué crees que el Colegio Gerardo Paredes logró estas reformas?

Luis Miguel Bermúdez: Porque teníamos la necesidad. En el consejo académico nos dimos

cuenta de que más de la mitad de los problemas del colegio eran de convivencia, pero el consejo académico no podía solucionarlos porque no estaban dentro de sus competencias. Eso hizo evidente la necesidad de conformar otro ente con la misma categoría del consejo académico, pero enfocado únicamente en lo convivencial. Allí se hacen procesos de formación y tenemos una premisa: Ningún miembro del comité puede pensar en expulsar o sancionar al estudiante del colegio; además, no tenemos esa facultad. Ese principio nos obliga a generar programas para articular los diferentes proyectos de convivencia.

Entonces, el comité de convivencia oficia como evaluador institucional y reflexiona sobre metodologías y actividades de la educación para la paz y la convivencia

Luis Miguel Bermúdez: Sí. De hecho, nuestro comité de convivencia es más un comité de paz.

¿Qué planes hay para el futuro?

Luis Miguel Bermúdez: No responderé como Luis Miguel, sino como la IED Gerardo Paredes. Una de las cosas que proyectamos es una unión con la Universidad Distrital que nos permita generar electivas dentro del colegio. Es decir, la Distrital titula, pero nosotros desarrollamos la formación. Sucede que muchas personas buscan al colegio para asesorar una tesis o vincularse al proyecto, pero nosotros no podemos dar solución; queremos que la universidad permita al Gerardo Paredes generar una cátedra, una electiva.

Juan Andrés Thompson: Es que la Universidad Distrital, y las facultades de educación, están tan

teorizadas que olvidaron la realidad del aula; cuando llegan, sus egresados se estrellan con esa realidad. Lo que se pretende es aprovechar a los profesores de primaria o secundaria con maestría o doctorado, para que enseñen y crear ese vínculo entre lo que se enseña en la universidad y la práctica. Por ejemplo, una universidad cuenta con una línea de investigación sobre política pública y convivencia en educación, están estudiando la Ley 1620 y se preguntan: ¿Eso cómo funciona en la práctica? Aquí lo explicamos. Así, el estudiante de especialización o maestría que quiera investigar determinado tema tiene en el colegio un campo para desarrollar su tesis; además, su investigación servirá al colegio como mirada externa, como una evaluación y un enlace entre la educación secundaria y superior. Se trata de dejar los currículos prescriptivos y exageradamente exigentes.

Las facultades de educación deberían comenzar con la investigación desde el tercero o cuarto semestre, siguiendo la herencia de Caldas y Codazzi, es decir, salir de la universidad e ir a investigar. Las facultades de educación hoy ofrecen una visión muy abstracta y demasiado idealizada de la realidad. Los pregrados deben vincularse a la realidad educativa y dialogar con el docente de aula. Es importante seguir aprendiendo a evaluar, a estar con los estudiantes, debemos aprender más de la sociabilidad escolar. Cuando usted teoriza mucho el tema educativo, se olvida del componente más importante: la sociabilidad escolar. Ese es un nicho sociológico único y auténtico. ■

Referencias

Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS, Editorial Complutense.

Esposito, R. (2011). *El dispositivo de la persona*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gutiérrez, A., Bustamante, A., y Acuña, L. (2013). Investigación e innovación pedagógica: una posibilidad de cualificación docente. *Magazín Aula Urbana*, No. 89, pp. 7-9. Bogotá: IDEP.

Hegel, G. (1973). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (2005). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zambrano, M. (2000). *La agonía de Europa*. Madrid: Trotta.



Escenarios de la experiencia estética en el aprendizaje

SCENES OF LEARNING'S AESTHETICS EXPERIENCE

CÉNARIOS DA EXPERIENCIA ESTÉTICA EM O APRENDIZAGEM

Luis Alfonso Rubio Pardo

Luis Alfonso Rubio Pardo¹

¹ Colegio La Palestina (IED). Magíster en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-6915-4276>; correo electrónico: carajopolis@gmail.com

Citar artículo como:

Rubio, L. (2020, Julio-Diciembre). Escenarios de la experiencia estética en el aprendizaje. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 97-107. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2336

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2336>

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El presente artículo describe y examina algunas experiencias escolares vividas durante la realización de un trabajo que propone la vinculación de la música y la literatura, entendiendo dicha relación como elemento esencial para la enseñanza de la asignatura de lengua castellana, procurando forjar un espacio para el surgimiento de una experiencia estética que reúna al estudiante, al maestro y a la escuela en un proceso formativo cada vez más significativo e integral.

Palabras clave: Experiencia estética, música y literatura, sentidos éticos, educación estética, polifonía en la escuela.

Abstract

The present article intends to describe and examine some school experiences lived during the execution of a work that suggests the link of music and literature as an essential element to the teaching of the Spanish Language. The aim is to create a space to the emergence of an aesthetic experience that brings together the student, the teacher in an educational process evermore significant and comprehensive.

Keywords: Aesthetic experience, music and literature, ethic sense, aesthetic education, school polyphony.

Resumo

O presente artigo busca descrever e examinar algumas experiências escolares vividas durante a realização de um trabalho que propõe a vinculação da música e da literatura como elemento essencial para o ensino de língua castelhana; buscando criar um espaço para o surgimento de uma experiência que aproxima o estudante, o professor e à escola em um processo formativo cada vez mais significativo e integral.

Palavras-chave: Experiencia estética, música e literatura, sentidos éticos, educação estética, polifonia escolar.

Acústica de una vivencia en el aula

Una de las características más interesantes de la labor docente es el aspecto vivencial que se construye tejiendo los tiempos dentro de la clase. Las sesiones en el aula, por más que se premediten, son enriquecidas por una especie de combustión vital que ofrece ritmos impredecibles en mayor o menor medida.

El tiempo de trabajo generado en la escuela perfila un cauce que va mucho más allá de episodios profesionales, convirtiéndose en presencia acogida en el espacio personal. Las clases pasan a ser vivencias que tienen cabida en una historia íntima, por eso algunas de ellas quedan marcadas y nuestros recuerdos, como maestros, activan constantemente dichas experiencias.

Al momento de escribir estas líneas viene a la mente una tarde muy calurosa, allá, en el tiempo, se extiende por algún salón de clase del occidente bogotano, durante los irregulares períodos veraniegos que nos brinda la ciudad. El sol se apresuraba inclemente a través de la amplitud de los ventanales que cumplían, ahora en exceso, su función de permitir la entrada de luz. El espacio que compartíamos con los estudiantes se tornaba cada vez más sofocante y se sumergía en la densidad reverberante. Las condiciones parecían cada vez más adversas con el aire pesado y la impertinencia de la transpiración.

No se hizo esperar el guiño de los ecos musicales y las palabras, el sonido de Los prisioneros, banda de rock chilena que dio vida a El baile de los que

sobran, en cuyas letras escuchamos una descripción que brinda también su propio dibujo de “esa cosa llamada educación”, en donde “había tanto sol sobre las cabezas”. El juego de ecos no se detuvo y, tal vez, junto al espesor del clima, generó nuevas visiones y apariciones acústicas enviadas por el sol, desenvueltas en desiertos y playas argelinas, “*Staring at the sea, staring at the sun*”, porque ahora era *Killing an arab*, delirante composición de The Cure que surgía entre los rincones, como espejismo sahariano.

De esta manera, se sucedían los comentarios y charlas sobre la canícula que se convertía vertiginosamente en evocaciones musicales. Comenzó entonces una pesquisa acerca de las letras de la canción, proponiendo a su vez la creación de un cuadro de campos semánticos en donde se exploraban las palabras relacionadas con este ámbito de sol, calor, arena y mar; llegando, tras aquel ejercicio participativo, al terreno propio de la literatura universal. Así encontramos a *El extranjero*, célebre novela de Camus que inspiró directamente la letra de The Cure, que en su momento conformó una inesperada plataforma para llegar, junto a los estudiantes, al espacio de los libros y la lectura de una obra magnífica.

Tomando en cuenta esta sencilla pero significativa vivencia dentro del aula, en una jornada cualquiera de las que tenemos como maestros, es posible percibir que existe una especie de latencia en cada una de las clases, la cual agolpa afluentes más o menos insospechados en búsqueda de una forma de florecer en la dinámica educativa. La situación coyuntural y su vivencia generaron, en este caso, series de posibilidades que se articulaban en secuencias más cercanas a la espontaneidad y a

la confianza, en las asociaciones que fluctuaban durante la sesión.

Pero, siendo consecuentes, es justo analizar ese espacio que admite la espontaneidad y la fluctuación entre los participantes, de manera que no quede reducido a consideraciones anecdóticas o a simples episodios curiosos que se podrían esterilizar en su volatilidad. El carácter que rescatamos de una vivencia de este tipo también demanda atención a sus fecundas posibilidades de construcción y orientación pedagógica, no para aprisionarlo en el rigor de una estructura, sino para pulir e impulsar sus derroteros y su energía. Se trata, más bien, de aprender a encontrar cierto estado propicio para ir a la deriva, pues, como anota Max Neef:

Quien quiere comprender, quien quiere descubrir los mundos paralelos, quien quiere poder trabajar como ser completo, con lenguajes y silencios, quien quiere vivir una vida que sea realmente aventura, debe aprender a derivar pero en estado de alerta [...] Derivar en estado de alerta no es lo mismo, por cierto, que dejarse llevar por el río o la corriente (1992, p.7).

Por ello, es necesario definir líneas y recorridos que se encuentren con estas formas del desarrollo de la enseñanza, cuya vivencia cobra tanta importancia para la escuela. Así, en estas páginas se procura exponer una serie de cuestionamientos e iniciativas que surgen a partir de considerar experiencias como la narrada, en el contexto de la elaboración del trabajo de grado llamado: “La experiencia estética con sentidos éticos a través de la vinculación de la literatura y la música en la enseñanza de la lengua castellana -Una propuesta pedagógica desarrollada con los estudiantes de 902 del Colegio La Palestina-”; el cual, durante su desarrollo, puso en marcha una propuesta que facilitó la configuración de diversas

experiencias, cuyas características se tendrá la oportunidad de comentar.

Las propiedades de ciertos momentos en la escuela conservan entonces una importancia vívida en la práctica docente, en donde, como en el ejemplo narrado, vemos desdoblarse, desde una condición climática, un camino hacia la vinculación de la música con el aprendizaje, el cual apunta hacia el mundo del lenguaje y la literatura. Este carácter está inscrito en las variaciones de las experiencias pedagógicas que se llevaron a cabo en la propuesta, y su análisis trajo consigo apreciaciones y reconfiguraciones que cimentaron esquemas cada vez más amplios en torno a la enseñanza.

No solo se habla de la asociación espontánea, que puede ocurrir a partir de situaciones fortuitas más o menos proclives a ser articuladas dentro de las temáticas de una asignatura, se trata, ante todo, de encontrar una pauta y unas señales que permitan orientar, abrir el camino latente en tales momentos y desentrañar las oportunidades que alberga para el acto pedagógico.

El bosquejo progresivo de una propuesta pedagógica

La idea que se persigue pregunta, además de lo planteado, también por los contenidos propios de nuestras asignaturas (en este caso particular, Lengua Castellana), con la intención de encontrar su potencia y valor real. Entendiendo que el cuestionamiento de lo que llamamos tradicional debe llevarse a cabo cuidadosamente, procurando movimientos constructivos que activen y desactiven lo que es justo para un desarrollo cada vez más extenso de la enseñanza.

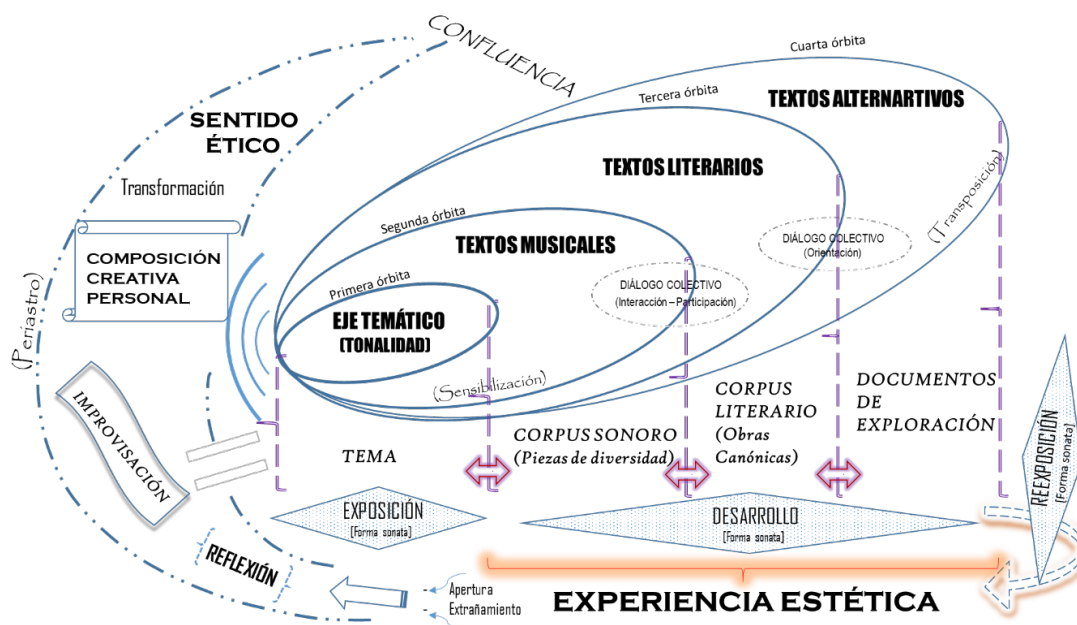
La inquietud por los contenidos tradicionales en la escuela ha sido un problema ya identificado con frecuencia, sin embargo, parece un atolladero difícilmente eludible. Entre otros, como editores de un compendio que trabaja el tema, Lomas y Jurado (2015), plantean distintas preguntas frente al carácter tradicional de los libros de texto, entre ellas, vale la pena destacar la propuesta desde el texto de Bombini, quien, citando a Chevellard, resalta que el conocimiento escolar es un “conocimiento sin origen, sin historia ni historicidad, oculta su carácter arbitrario, sus rasgos polémicos y sus matices como prescripción curricular en los documentos oficiales” (Lomas y Jurado, 2015, p.22).

Ahora bien, aunque es preciso dar un espacio considerable a tal discusión, que también incluye el problema de la crisis cada vez más aguda de la escuela, los esquemas aquí postulados no

niegan las virtudes de los textos y temas que han existido tradicionalmente, los cuales, además, organizan muchos currículos; más bien, pretenden buscar alternativas de fondo para reencontrar las posibilidades del valor estético que detentan y su interpelación a sentidos fundamentales en la formación de un ser humano.

Así, en este punto es pertinente exponer, aunque sea someramente (pues no es el objetivo principal del presente caso), el esquema insinuado anteriormente. Es importante recordar que se trata de una propuesta cuyo interés es poner en marcha un proceso de aprendizaje que vincule los valores estéticos, particularmente los de la música, con los saberes propios de la asignatura de Lengua Castellana. La siguiente imagen, que podemos denominar Bosquejo orbital de acción, permite ilustrar el proceso señalado:

Figura 1. Bosquejo orbital de acción



El carácter existencial de la escuela y la implicación del maestro

Desde una metodología como heurística y cuestionamiento

Al momento mismo de comenzar a hablar de la propuesta pedagógica y de los esquemas puestos en práctica a lo largo del trabajo, se trataron las primeras acotaciones importantes respecto de la experiencia, pues la sola construcción de un método que trata aspectos cada vez más diversos, y cuya dinámica se inscribe poco a poco en el paradigma de la complejidad, incluye la vivencia del maestro, que se ve inmersa en los giros y elasticidad de esta propuesta que, inicialmente, se destinó a los estudiantes y a la práctica en el aula. Estas observaciones conducen necesariamente a subrayar, junto a Bárcena (2000), que: “La auténtica experiencia del aprender no cobra vida solo en ese marco institucional deliberadamente pedagógico. Es un proceso existencial” (p.13).

Así pues, la experiencia inicia desde la construcción de un bosquejo o un esquema; esto hace necesario inquirir por las formas propias del método, lo cual acarrea inquietudes cada vez más sensibles frente a lo experimentado por el maestro. La elaboración de una metodología propia implica sendos cuestionamientos que, en este caso, llevaron a una pregunta corta y densa, plantada en el origen de las actividades escolares: ¿Por qué?; ¿cuál es la razón para iniciar una clase?; ¿por qué debemos dedicar tiempo y espacio a un tema determinado? De la mano con estos interrogantes, escuchando, tal vez susurrantes y refundidos en el interior, aparecen

otras preguntas que interpelan, cuestionando: ¿Por qué nuestra labor?; ¿por qué hacemos lo que hacemos?; ¿por qué estamos en este lugar que llamamos escuela y qué significa esto?; ¿por qué estamos aquí?

Tales preguntas llevan a percatarse de que, a la larga, se trata de una forma que toma la angustia en la experiencia docente, y es justo dar su lugar a la importancia de reconocer esta sensación, que puede embargarnos en distintos grados y de distintas maneras. Sin embargo, también se debe recalcar que el contexto educativo permite mirar aquella angustia desde otra óptica, yendo más allá de su percepción como algo negativo, que se debe superar o suprimir, para reconfigurarla bajo otro ángulo, como germen de acción y creación.

En este sentido, Harold Bloom (1995) se permite destacar otro tono en esa situación de ansiedad, planteando la fecundidad de la angustia como influencia para el escritor: “La estética y la agonística son una sola cosa (...) finalmente la gran obra que uno consigue escribir es la misma angustia” (p. 18). De igual forma, la profesora Greene considera este espacio angustioso desde otra perspectiva, enunciando que:

La angustia es el camino en que la libertad se revela a sí misma. Es la expresión del continuo deseo de conclusión (sin ninguna garantía de que la conclusión buscada sea estimable cuando se alcance). El hastío es el modo en que el miedo a la nada y a la indiferencia se revela a la conciencia (Citada en Larrosa, 1995, p.100).

Tales apreciaciones hablan de una forma de reconocerse como maestro a partir del propio ejercicio, el cual, desde los cimientos, llama a una constante reflexión, comenzando por la preparación de ma-

teriales o métodos, la labor impele a un ejercicio del pensamiento y de múltiples cuestionamientos, comprometiendo también la sensibilidad humana inherente al maestro. El rol de profesor puede permitirse, en el contraste y reevaluación de sus prácticas, experimentar la particular belleza en el vértigo de cada clase, entendiendo, junto a Greene, que: “No habrá final para nosotros en este recorrido, no puede haberlo” (Citado en Larrosa, 1995, p. 86).

Hacia la experiencia estética en la enseñanza: oberturas

La experiencia pedagógica muestra entonces sus extensiones desde las ideas y propuestas con que inician las acciones en la escuela. No obstante, aún no se ha señalado la experiencia que realmente contiene las mayores cargas e implicaciones, a saber, la que se vive en el ejercicio mismo de la clase, integrada al proceso de narración de los diarios, en una labor que, en este proyecto, se propuso para registrar las vivencias y variaciones de los vínculos entre música, poesía, expresión, evocación, literatura y escritura.

Se debe recordar que en el proceso propuesto resulta fundamental el vínculo con la música, como tejido que convoca la circulación de una experiencia estética en el aula; así, cada sesión se ha organizado en torno a un tema ligado al currículo, y se extrapola hacia las posibilidades de la conversación enfocada en el arte. Cada experiencia tiene un capítulo en los diarios y recorre distintas partes, que fluyen a través de aquellas órbitas que se quiso ilustrar en la cartografía del bosquejo de acción.

Nada más iniciar la clase con la conexión de equipos, los cuales fueron aportados por el maestro, se ven

los primeros destellos y N..., una estudiante curiosa, pero en ocasiones también apática, pregunta por la música que sonará en el parlante, tal vez Alkolirycoz, grupo de Hip Hop del que ya habíamos hablado y cuya mención nos lleva a cantar a coro el estribillo de su canción *El ritual*.

Aún sin un arranque concreto, existe allí un gesto por atesorar, la sencilla alegría de coincidir en una canción y cantar los coros en compañía, generando un espacio de inclusión espontánea para estudiantes y maestro. Afortunadamente, no será la última vez que suceda; en otra sesión, D..., también estudiante, acompañará con su voz el recuerdo de la ranchera *Sombras*, de Javier Solís, luego de reflexionar sobre los versos que atraviesan *Plantación adentro*, de Rubén Blades, tema incorporado en la elasticidad elíptica del esquema propuesto para la clase dedicada a la literatura de la Conquista y la Colonia en América.

En sesiones posteriores, E..., un estudiante totalmente distante y desinteresado respecto a cualquier asunto académico del colegio, sale de su ensimismamiento y responde al coro de *Las tumbas*, de Ismael Rivera, ritmo de salsa que se viene a integrar al enlazamiento de referencias musicales. La emoción de encontrar una respuesta de algún tipo en el estudiante inunda la sala, impregnando también a sus compañeros, quienes probablemente también sintieron la onda expansiva de tal reacción. Tal vez considerando condiciones como estas Gadamer planteó su inquietud sobre qué es hacer música:

En primera instancia: cantar [...] En ninguno de los casos significa que se interpretan las palabras que en ellos [los cantos] se pronuncian, sino que se interpreta el conjunto que las hace sonar y escuchar.

Es algo increíble de la posibilidad de escuchar que todos conocemos. Yo lo llamo *abrirse* a algo (Citado en Schröder y Breuninger, 2005, p. 20).

El primer subrayado de la cita permite destacar una primera característica del canto: nunca se limita a una simple retahíla de palabras; se extiende en la resonancia generada en conjunto, que configura una apertura en medio de una experiencia ya proclive a la inscripción en lo estético, remitida incluso a un territorio que va más allá de lo racional.

Sonidos y canciones de distintos ritmos y géneros empiezan a recorrer las clases. Entre ellos aparece Atahualpa Yupanqui y su canción *Camino del indio*, que entra en contacto con el tema de literatura prehispánica. Luego de momentos de interacción y participación, donde los estudiantes tienen espacio para precisar sus impresiones y sensaciones, también surgen declaraciones que hacen visible la contraparte de estos ejercicios: La experiencia incluye resistencias.

K... declara que la música le produce sueño, lo cual revela su aburrimiento. Su apreciación permite acercarse a la importancia de reconocer la necesidad cuestionar constantemente los propios métodos y alejarse de algunas ideas ingenuas, que llevan a creer en fórmulas o modelos mágicos aplicables sistemáticamente para lograr resultados correctos. No existe un *deus ex machina* cuando hablamos de pedagogía, no es posible atribuir a un solo elemento un carácter mesiánico para el desarrollo de una práctica. Sea cual fuere la propuesta pedagógica, el despliegue heurístico y la construcción reflexiva siguen siendo el soporte al momento de actuar, derivando siempre en estado de alerta.

El extrañamiento y el otro musicalizado

En las variaciones de estas experiencias también se encuentra al otro. La otredad se revela de muchas maneras frente a la eventual posición propia como sujetos, y en los intercambios que van ocurriendo con los demás se hace evidente la complejidad de acercarse a ese otro. Empero, también se descubre, poco a poco, que la práctica pedagógica busca la posibilidad de esclarecimiento para esa comunicación vital. La música ha sido convocada en estas experiencias y acude, de cierta forma, como lo indica Baremboim:

La música siempre hace de contrapunto en el sentido filosófico de la palabra. Incluso cuando es lineal, siempre coexisten elementos contrarios, a veces incluso en conflicto unos con otros. La música en todo momento acepta comentarios de una voz a la otra, y tolera los acompañamientos subversivos como una antípoda necesaria para las voces principales. En la música coexisten en todo momento el conflicto, la negación y el compromiso (2008, p. 29).

El cauce conduce a una noción importante dentro de las categorías que surgen en estas experiencias: el extrañamiento; que hace parte del encuentro con lo diferente. El corpus musical incluido en la propuesta también configura un experimento en el que se encontrarán distintos ritmos, acaso extraños y distintos a los usuales para los jóvenes estudiantes. En el extenso mundo de la música se halla esa capacidad de plantear la coexistencia de contrarios y la conversación constante de la diversidad. Esta forma de extrañamiento, que no es la única, permite también encontrar un punto de partida para construir lo que aquí se llamado “apertura”.

Allí, entre las traslaciones de la propuesta pedagógica, en determinado momento se concretan algunas composiciones creativas escritas por los estudiantes, identificadas en el periastro de nuestra cartografía (Ver *Figura 1*). Dichas obras hacen parte de todo el recorrido experiencial iniciado desde el contacto con la música y con el pretexto planteado por los temas o ejes temáticos. De esta manera, los textos hacen parte de las revelaciones sobre las experiencias de clase y permiten percibir la forma en que se establece la conexión entre escuchar, sentir, elaborar y narrar los sentimientos, leer y, finalmente, escribir. Una conjunción verbal que convoca de manera integral lo que realmente trasciende en el aprendizaje de una persona en formación.

Los textos llevan a apreciar los tonos de la expresión de una experiencia sensible, vinculada con los ejercicios realizados y, por ello, justamente muchos de los constructos creados apelan a la apertura que se desprende de un extrañamiento inicial. Es posible reconocer este movimiento en las propias palabras de los estudiantes, revisadas mediante un análisis de sus composiciones que, como premisa, seguían el estilo de una crónica histórica regida por el uso de sus propios términos. Así, A..., describe la forma en que imagina navegar hacia otros lugares y el contacto con otras tribus; menciona que los extraños serán quienes cambien el futuro. Por su parte, V..., postula que las personas de distintas tribus empiezan a familiarizarse, mientras que S... exclama: “¡Qué grande era la curiosidad y qué pequeño es el mundo!”.

Enfrentar algo distinto en las construcciones narrativas no es un conflicto llano; el asunto se inclina hacia el reconocimiento del otro, la apertura

hacia él e incluso hacia su conciliación, principio que defendía Hegel cuando buscó definir los mismos fines estéticos, reconociendo que su interés era que la oposición se disolviera a favor del espíritu humano, buscar la reconciliación, es decir, algo más profundo, donde las diferencias estén dispuestas en armonía.

Oportunidad polifónica

Como se ha visto, el espectro de la experiencia estética, generado en estos espacios pedagógicos, integra, desde la empatía espontánea, pasando por las actitudes de resistencia, hasta actividades habituales como la producción de textos; en todas ellas aviva el componente personal, sensible y aprendiente del ser humano que atraviesa las aguas de la escuela.

La unión de música y literatura permite alcanzar una flexibilidad que llega a horizontes de gran calado e interés para la educación, facilitando incluso el atrevimiento de la creación musical y la expresión danzada. En el contexto de la literatura de la Conquista y la Colonia introdujimos el ritmo de la salsa, con canciones de Cheo Feliciano y Rubén Blades. Tal mediación dio pie para incorporar instrumentos propios de este ritmo e intentar una orquestación, más lúdica y de exploración que otra cosa, pues no se trataba de ser un intérprete adecuado, sino de probar y sentir el contacto con la emisión, la vibración de la música. El disparate de tocar un instrumento sin formación previa, la descoordinación e incluso el ruido, tenían un lugar y un propósito, se trataba de un intento en conjunto, personas que buscaban acercarse a la literatura por distintos caminos artísticos, creando un espacio para las posibilidades de la locura y la fiesta en el acto educativo.

En tal sentido, vale la pena recordar las valiosas consideraciones de Larrosa (2006) frente al concepto de la experiencia, que empiezan por una definición sencilla, pero de gran alcance: la experiencia es aquello que “me pasa”; no se trata de algo que simplemente ocurre y se desliza por la periferia, sino de un suceso que nos atraviesa y nos implica como seres humanos, así la cuestión de la experiencia “tiene muchas posibilidades en el campo educativo y posee enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas, cuando se le da una orientación adecuada” (Larrosa, 2006, pp. 88).

Resulta claro entonces que la intención de la propuesta pedagógica, expuesta someramente en el presente texto, se halla justamente en propiciar escenarios donde la experiencia orientada abre territorios de exploración, comunicación y prácticas educativas cada vez más formadoras y profundas. Junto a Larrosa (2006), se reconoce que suscitar experiencias estéticas en el proceso de enseñanza, resulta ser algo que “Nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (p. 96); en este camino, se pone en marcha el latido de nuestras utopías, ofreciendo el panorama de un propósito, donde la escuela recobra su sentido como agente vital en los pasos estudiantiles, como territorio insuflado con un alma que acompaña las tonalidades de la niñez y la juventud.

Conclusiones: conjuntos dinámicos dentro de las experiencias

Es importante destacar algunos fenómenos manifestados en los procesos desarrollados, entre ellos, es posible concluir que, desde la sensibilidad misma, facilitada en las experiencias, los estudiantes

fluctúan entre los sentimientos más difíciles de tramitar, desde la soledad, el abandono o el miedo, hasta la probabilidad de empatía con quien es totalmente diferente. A lo largo de las observaciones realizadas se encontró que, a pesar de tratarse de categorías que se pueden catalogar en forma independiente, existe continuidad, un entramado estrecho entre el conjunto: Extrañamiento-(Apertura-Transformación)-Sentido ético.

Muchos de los procesos que surgen en las experiencias estéticas orbitan hacia la evocación del pasado. Al punto de que es posible postular la apropiación de una mirada nostálgica en el acto educativo, pues aquellas retrospectivas temporales activan también una apertura reflexiva y revitalizan el compromiso íntimo del estudiante con el aprendizaje. Así nace una categoría no considerada particularmente al inicio de los devenires de la propuesta, pero que participa decisivamente en los procesos de aprendizaje: la memoria; esfera que juega un rol sustancial en otro conjunto dinámico de estas experiencias pedagógicas: Memoria-(Nostalgia-Apertura)-Identidad-Sentido ético.

La vinculación poética, musical, como experiencia estética de las actividades en el aula, configura una actitud y una mirada que cultiva la necesaria transgresión de tantas barreras petrificadas en la escuela. La escuela demanda vibraciones, un movimiento que halle ritmo, la polifonía espontánea que orqueste su libertad. ■

Referencias

Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar*, No. 31, pp. 9-33. Madrid: Departamento de teoría e historia de la educación, Universidad Complutense de Madrid.

Barenboim, D. (2008). *El sonido es vida. El poder de la música*. Bogotá: Norma.

Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de psicología, ciènces de l'educació i de l'esport*, No. 19, pp. 87-112.

Lomas, C., y Jurado, F. (2015). Los libros de texto: ¿Tradición o innovación? Bogotá: Magisterio.

Max Neef, M. (1992). *De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre*. Obtenido desde <https://docplayer.es/88192540-De-la-esterilidad-de-la-certeza-a-la-fecundidad-de-la-incertidumbre-1-manfred-max-neef-premio-nobel-alternativo-chile.html>

Schröder, G., y Breuninger, H. (2005). *Teoría de la cultura*. Buenos Aires: FCE.

X



La lectura de la narrativa urbana en la escuela: un contagio, una interiorización y una construcción de representaciones sociales

READING OF URBAN NARRATIVE IN SCHOOL: A CONTAGION, INTERIORIZATION AND CONSTRUCTION OF SOCIAL REPRESENTATIONS

A LEITURA DA NARRATIVA URBANA NA ESCOLA: CONTAGIO, INTERIORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Oscar Emilio Alfonso Talero

Oscar Emilio Alfonso Talero¹ ¹ Profesor, Colegio Gerardo Paredes y Universidad El Bosque. Doctor en Educación, Universidad Católica Andrés Bello (Caracas, Venezuela). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3715-7365>; correo electrónico: oealfonsot@hotmail.com

Citar artículo como:

Alfonso, O. (2020, Julio-Diciembre). La lectura de la narrativa urbana en la escuela: un contagio, una interiorización y una construcción de representaciones sociales. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 109-120. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2337

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2337>

Fecha de recepción: 29 de enero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El presente artículo de reflexión ofrece un análisis sobre el papel del lector y los procesos lectores (“Estética de la recepción”), la alfabetización literaria y las didácticas de lectura al interior del salón de clase. Así, más allá de “academizar a la literatura” o “pedagogizarla”, se trata de convertir la educación en un medio para comprender la narrativa urbana, donde ella no se enseña, se comparte; no se aprende, se interioriza; no se evalúa, se expresa a partir de las representaciones sociales producidas por y en los estudiantes.

Palabras clave: Representaciones sociales, novela urbana, enseñanza-aprendizaje, estética de la recepción, alfabetización literaria, didáctica.

Abstract

This article offers an analysis of the role of the reader and the reading processes (“Reception aesthetics”), literary literacy and reading didactics inside the classroom. Thus, beyond “formalize the literature” or “pedagogizing it”, it is about turning education into an understanding of urban narrative, where it is not taught, it is shared; it is not learned, it is internalized; it is not evaluated, it is expressed from the social representations produced by and in the students.

Keywords: Social representations, urban novel, teaching-learning, Reception Aesthetics, literary literacy, didactics.

Resumo

Este artigo de reflexão oferece uma análise do papel do leitor e dos processos de leitura (“Estética da Recepção”), alfabetização literária e didática da leitura dentro da sala de aula. Assim, além de “academizar a literatura” ou “pedagogá-la”, trata-se de transformar a educação em um entendimento da narrativa urbana, onde não é ensinada, é compartilhada; não é aprendida, é internalizado; não é avaliada, é expresso a partir das representações sociais produzidas por e nos estudantes.

Palavras-chave: Representações sociais, romance urbano, ensino-aprendizagem, estética de recepção, alfabetização literária, didática.

Introito: la socialización escolar

Los adolescentes interactúan en un espacio de socialización de doble carácter: formal y no formal. Producto de esa interacción social se dan unas representaciones sociales que responden, entre otras dimensiones, no solo a sus inquietudes, sino a sus intereses, deseos, visiones y utopías. Las interacciones se dan en atención a diferentes situaciones: de enseñanza, de aprendizaje, de alfabetización, de lectura, de disciplina, de asociación, de juego, de indagación, de entretenimiento, etc. Para el sujeto reconocido como adolescente, la variedad de representaciones que se producen y se reproducen derivan de estas formas de interacción, según las necesidades propias de cada momento y lugar.

En este plano hay que delimitar el contenido y sentido de los espacios de socialización; por un lado, hablar de espacio de interacción formal lleva a señalar todas las experiencias producidas en el marco de la escuela y, por ende, de la educación tradicional, respondiendo así a unas formas y derroteros determinados por la unicidad de cada escuela, por las indicaciones generales del contexto social y las políticas públicas. Mientras que hablar de la interacción no formal implica los modos de ser social, en general, en la ciudad, en particular en el barrio y la casa.

Tanto en el espacio formal como en el no formal, el adolescente, que aquí se caracteriza como urbano y de origen popular, enfrenta experiencias de enseñanza y aprendizaje que, según suceda, se producen en correspondencia a la estructura escolar o a la realización del libre albedrío desde la cotidianidad. Moverse en estos dos espacios le

implica tejer unas relaciones que le determinan en su unicidad y pluralidad; de tales relaciones, el adolescente obtiene unas representaciones sociales que le permiten desenvolverse y, a la vez, determinar su forma de concebir, tanto sus espacios personales, como los sociales, es decir, construir una idea del mundo que le rodea, de su vida y de aquello que puede suceder.

Dado que el prospecto de análisis es amplio para este interactuar del campo social de lo formal y lo no formal, conviene concentrarse en el primero: la escuela. Para este parámetro, la enseñanza y el aprendizaje se dan como respuestas desde las cuales se guía por unas hipótesis de conocimiento básico que el adolescente debe alcanzar en su proceso de formación, y que el maestro pone en acción partiendo de sus concepciones y en correlación con las indicaciones propias de un currículo elaborado según los parámetros de la institución de trabajo y el área en la cual se inscribe.

Contagiar, interiorizar y construir

El trabajo parte de un principio: la literatura y la lectura literaria no se enseñan, se contagian; no se aprenden, se interiorizan; no se evalúan, se expresan a partir de las representaciones sociales construidas por y en los estudiantes. En esta medida, las Representaciones Sociales (R.S.) no se encasillan como los resultados esperados en el momento de realizar la evaluación escolar, sino que se crean, asumen y analizan en función del crecimiento del adolescente y de la construcción de identidad, en un “aquí” y “ahora” determinados por su ubicación espacio-temporal y por su participación activa en la lectura. Asumir la literatura y su proceso lector desde este principio implica reconocer un marco

teórico que, en palabras de Altamirano (2013), se concibe como:

La teoría de contagio literario, construida a partir de las experiencias pedagógicas exitosas de los grandes escritores [las cuales] apuesta[n] por la transmisión de la pasión por la literatura antes que por la enseñanza, porque la literatura no se puede enseñar. En este marco conceptual, la misión del profesor de literatura debe ser contagiar el virus de la literatura en el inconsciente estético del estudiante (p. 1).

Así, llevar la literatura al consciente de un alumno implica que el docente tenga una cercanía lectora con la obra, la cual se refleja en su gusto y su diversión por el leer. Como afirma Cruz (1998), se trata de que el lector no sea un lector cualquiera, sino uno cuyo proceso de lectura sea “agónico”. Solo se contagia lo que se experimenta con pasión y lleva la vida hacia sus límites.

Entonces, pensar a la literatura y su lectura como un contagio que se interioriza y se expresa en unas R.S., deviene en un replantearse las prácticas escolares según sus formas y la “pedagogización” (Larrosa, 2004) a la cual ha sido sometida por los docentes, en tanto el texto literario se usa en función de unos intereses netamente curriculares, más allá de las posibilidades cognitivas, comprensivas e interpretativas que puede ofrecer en cada ejercicio de lectura a la cual es sometido. En este proceder, el contagio despierta el actuar cognitivo del lector. No se lee por leer o para pasar el tiempo, sino

porque existe un proceso cognitivo concretado en cada lector. Por tanto, contagiar la lectura literaria implica dar un aprendizaje profundo de la misma.

La psicología cognitiva considera el aprendizaje de la lectura y escritura como sistemas artificiales, en este sentido son susceptibles de ser enseñados y aprendidos. La práctica lectora desarrolla y fortalece la dimensión cognitiva de las personas, en especial porque esta actividad requiere de la interpretación: los lectores juegan con múltiples sentidos. La escuela como institución donde circula la cultura letrada, es mediadora entre los libros y sus receptores (Cruz, 2011-Octubre, p. 126).

La lectura literaria se contagia cuando se da un desarrollo de la dimensión cognitiva de cada lector; la medida en la cual se apropia el lector de los múltiples sentidos que ofrece la literatura, determina cuando existe una pasión por leerla.

El contagio de la lectura literaria conlleva una interiorización de la obra (de aquí en adelante, para tratar los términos usados en la investigación, *Narrativa urbana*²). Interiorizar la narrativa urbana significa que el lector se apropia de ella para reconstruirla desde su concepción del tiempo y el espacio. Se le ofrecen elementos para que no vea la obra como un constructo artístico lejano, sino que la experimente en un presente continuo. Ahora, esa interiorización no es solo producto de quien lee, sino de las posibilidades que brinda la novela. En esa medida, se interioriza de acuerdo

² Dentro del marco general de la literatura, la investigación se centró en el uso del subgénero de la narrativa urbana, en tanto ofrece modelos de vida que son considerados como reales por los adolescentes, en homologación a lo verdadero (Cuesta, 2013).

con las oportunidades brindadas por la lectura de la teoría de la Recepción Estética, la cual permite que la lectura literaria se enfoque partiendo de planteamientos distintos de los surgidos desde una pedagogización de la narrativa urbana.

La interiorización de la obra se da por el hecho de que, como se acaba de decir, el lector le asuma de manera activa, mientras ella le ofrece planteamientos posibles según la realidad. Para Cruz (2011-Octubre), esto es posible porque en la vivencia, propia de la experiencia lectora, el sujeto: “estructura con su entendimiento la obra literaria, pero es también estructurado por esta” (p. 130). Así, se interioriza cuando se permite la acción de quien lee y de la narrativa leída.

Desde el plano de la discursividad, el efecto de la obra sobre el lector, y la acción de la misma, están determinados por unos rasgos propios, ligados a las funciones del lenguaje. Dada la interacción posible, se habla de una participación activa del receptor y de una estructura propia del mensaje. El lector es el receptor en el cual la obra influye para que actúe de una forma determinada, según las condiciones propias de su realidad; esta función es conocida como Apelativa o Conativa. El mensaje se asume como la narrativa urbana en sí; en el plano de la teoría ello se conoce como la función poética, en tanto se expresa con una riqueza verbal y una estética que acude a los recursos propios del lenguaje y del capital de las imágenes literarias.

El contagio y la interiorización de la narrativa urbana a partir del proceso lector finalizan con la construcción de unas representaciones sociales (RS), las cuales dan identidad al adolescente y le permiten reconocerse en un espacio (barrio-

ciudad) y en un tiempo real (el “ahora”). Las R.S., son experiencias individuales que resultan de una interacción social en un espacio formal. De esta forma, pensar que la lectura literaria no se evalúa, sino que se mira desde las R.S. producidas por cada alumno, implica prestar atención a todo aquello que surge en cada uno en el instante del contacto con la narrativa urbana.

En el plano actual de la educación es innegable aceptar que, como entes de interacción, los alumnos no son seres pasivos, no se dedican en su quietud a observar cómo se reproduce el mundo en que viven; ellos contemplan el hecho de que la sociedad y la vida se construyen y reconstruyen gracias a que albergan sujetos que piensan, aceptan, critican, comparan y les hacen construirse y co-construirse desde distintos ángulos. El individuo, en tanto actuante, está en la posibilidad de armarse una representación a partir de todo lo que le rodea. En pala-bras de Castorina (2003), esto se debe a que “las representaciones sociales se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales: este es su estatus ontológico”(p. 12).

Por tanto, es posible expresar toda R.S. desde una doble consideración: individual- cognitiva, pues el sujeto tiene la posibilidad de apropiarse de un conocimiento dado, recreándolo según sus posibilidades; y social, en tanto que la materia prima con la cual se constituye es de carácter colectivo. De ahí deriva la consideración real de que la sociedad no es una fuerza externa impuesta al individuo, sino que, vinculada a la sociedad y al sujeto, propende por la construcción de R.S. Este es el lugar asignado a la lectura de la narrativa urbana en el salón de clase, y el resultado esperado para un

proceso de contagio (la enseñanza), interiorización (aprendizaje) y construcción de R.S. (evaluación).

Ampliando conceptos

Puesto que esta exposición se da a partir de los resultados arrojados por la investigación realizada para la tesis doctoral: *La narrativa urbana en su universo social y en el contexto de la enseñanza-aprendizaje*; ahora se intentará describir y explicar el fenómeno de construcción de las representaciones sociales derivadas de la lectura de una narrativa urbana (la novela *Apocalipsis*, de Mario Mendoza), por parte de los estudiantes de grado noveno del Colegio Distrital Gerardo Paredes IED (con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años). Para hacerlo, primero se explicarán de manera concisa los tres conceptos básicos (narrativa urbana, teoría de la Recepción Estética y Representaciones Sociales), para luego abordar su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (didácticas) desde la alfabetización literaria.

La narrativa urbana se inscribe en el plano del discurso; desde allí se entiende como los textos que expresan el conflicto social de la urbe (la ciudad), desde el plano propio de la función poética. Normalmente, los personajes responden a determinados grupos o clases sociales (usualmente agrupaciones empobrecidas y marginales); indagan las frustraciones y ambiciones de sus personajes, centrándose en el testimonio y análisis de la realidad social. En tal medida, la ciudad, para la narrativa urbana, se convierte a sí misma en un tema literario. Lo anterior se explica desde la perspectiva de que la ciudad se ofrece como el escenario ideal, donde ayer y hoy trascurren miles de historias de hombres y mujeres; en la narrativa urbana:

[...] se despliega un pensamiento crítico frente a las configuraciones sociales, políticas y culturales de las ciudades nuestras [...], casos en los cuales la ciudad no solo es un telón de fondo, sino actúa y funciona semióticamente como elemento-personaje protagonista, desde distintos ángulos: la especialidad, la mentalidad, la experimentalidad técnica, las dinámicas sociales, las estructuras, los imaginarios (Valencia, 2009, p. 11).

En la narrativa urbana la ciudad se convierte en materia prima de los sueños y pesadillas del hombre, es la escena donde el sujeto se forma intelectual y sentimentalmente, pero, ¿cómo entender lo urbano en el caso de la narrativa? Lo urbano no es imperiosamente lo que acontece en la urbe. Una narración puede ubicarse legítimamente en la ciudad, pero referirse a una forma “rural” de pensar, actuar y expresarse, ajena al universo comprendido por lo urbano. Esto hace que la narrativa urbana se inscriba en un universo particular, pues posee formas determinadas de expresarse, lenguajes propios y problemáticas singulares. Al respecto, Valencia propone que:

La tipificación o esencia semántica del calificativo urbano se encuentra en el espacio-temporalidad radicalmente transformado al interior de la novela sobre ciudad, por tres vectores fundamentales: el político, el social y el tecnológico, que a su vez constituyen los vectores que convergen para hacer aparecer la ciudad (2009, p. 15).

La novela urbana tiene su marco en un campo definido por el hecho de que la ciudad se convierte en personaje narrativo, partiendo del estado político, social y tecnológico que le constituyen. Los sujetos se entienden desde la perspectiva de que la ciudad delimita e influye en su formación; tales características, presentes en la narrativa urbana de *Apocalipsis*, permitieron centrar el proceso lector dentro de una respuesta simbólica y significativa en

cuanto a las representaciones sociales surgidas, no solo como respuesta a una alfabetización necesaria, sino desde su relación con el proceso lector que se lleva a cabo y el lugar desde el cual se asume.

Por otro lado, la teoría de la Estética de la Recepción parte de la Hermenéutica propuesta por Gadamer (1996), adoptando la idea de que la relación entre lector y texto se da en medio de un proceso de pregunta-respuesta, en donde quien lee percibe del texto solo aquello que tiene que ver consigo mismo. Este momento de interacción lectora se conoce como “el círculo hermenéutico”; desde allí, Jauss (1987) propone un nuevo manifiesto alrededor de la relación con la literatura, en el cual se asume el plano de las preguntas desde una nueva perspectiva: el horizonte de las expectativas; donde se sitúan los conocimientos, comportamientos e ideas preconcebidas que encuentra una obra al momento de su aparición, los cuales se convierten en el contexto de su valoración.

Se trata entonces de comprender que, ante el lector, el texto se expresa como un lugar de búsqueda en el cual encontrará algo que presupone cercano a su existencia. Así, para iniciar la aplicación de esta perspectiva, el primer paso es la distancia estética, que propone unos presupuestos anteriores al texto, provenientes de preguntas planteadas en el antes de la lectura, desde la experiencia presente de quien va a leer. Se trata entonces de hacer una primera interpretación del texto.

Al entrar en contacto con la obra se va al segundo paso: El contexto de recepción; es decir, ese momento de lectura en el cual la obra dice algo a ese lector en un tiempo presente, real, del aquí y el ahora. En este contexto se hacen palpables las expectativas

concretas, que se desenvuelven en atención a las circunstancias sociales y biográficas de un ahora que determinará las interpretaciones posibles de lectura y, en ellas, las representaciones sociales propias que harán los aportes circunstanciales a la vida de quien lee. Así, la experiencia estética deviene del significado que la obra literaria brinda, el cual influye sobre un marco social determinado, entendido como el lector *in situ*.

En otras palabras, el proceso de lectura, medido por la Estética de la Recepción, permite descubrir que el sentido de una obra se constituye desde el resultado de la coincidencia entre dos elementos: El horizonte de expectativas (es decir, el código primario propio de la obra), y el Horizonte de experiencia (el código secundario, suplido por el receptor a partir de la lectura). Esta forma de experiencia estética es válida cuando la obra literaria, incluso la calificada como de “masas”, remueve el interior del lector.

Por su parte, las representaciones sociales (RS) parten de un plano cuyo funcionamiento se da desde la participación tripartita en la interacción sujeto-objeto-contexto (espacio de símbolos y significaciones), para, a partir de una figura individual y social, permitir la expresión de un significado. En tal sentido, Moscovici afirma que toda representación es una “representación de alguien” (1979, p. 43), y que toda cosa sea una “representación de algo” (p. 42); así:

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Encarada en forma pasiva, se capta como reflejo, en la conciencia individual

o colectiva, de un objeto, un haz de ideas, exteriores a ella. La analogía con una fotografía tomada y registrada en el cerebro resulta fascinante; en consecuencia, la fineza de una representación es comparable con el grado de definición óptica de una imagen. En este sentido, con frecuencia nos referimos a la representación (imagen) del espacio, de la ciudad, de la mujer, del niño, de la ciencia, del científico, etc. A decir verdad, debemos encararla en forma activa. Puesto que su papel es dar forma a lo que proviene del exterior, más bien es asunto de individuos y de grupos que de objetos, de actos y situaciones constituidos por medio de y en el transcurso de miríadas de interacciones sociales. Es cierto que reproduce. Pero esta reproducción implica un reentramado de las estructuras, un remodelado de los elementos, una verdadera reconstrucción de lo dado en el contexto de los valores, las nociones y las reglas con las que, en lo sucesivo, se solidariza. Por lo demás, lo dado externo nunca resulta acabado ni unívoco, otorga mucha libertad de movimiento a la actividad mental que se esfuerza

por captarlo. Se aprovecha el lenguaje para cercarlo, arrastrarlo en el flujo de sus asociaciones, investirlo de sus metáforas y proyectarlo en su verdadero espacio, que es simbólico. Por eso una representación habla, así como muestra; comunica, así como expresa. Después de todo, produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darles. En una palabra, así como sucede en mil, la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Moscovici, 1979, p. 16)

Al tiempo, Moscovici (1979) ofrece una caracterización práctica de algunos componentes que determinan la conceptualización de las representaciones sociales, los cuales pueden resultar más claros de la siguiente manera:

Figura 1. Componentes que determinan la conceptualización de las representaciones sociales

Génesis de una representación social	Dispersión de la información	Información insuficiente y desorganizada de la experiencia	Construcción de la realidad a partir de los imaginarios propios que devienen en cada individuo, en función de las representaciones sociales
	Focalización	Elegir las características particulares del objeto de estudio	
	Presión de la inferencia	Se da la comprensión del fenómeno y se produce conocimiento	
Génesis de una representación social	La actitud	En relación con el objeto de la representación, la orientación global expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional sobre el objeto o hecho	
	La información	Cada grupo de la sociedad organiza y estructura los conocimientos relacionados con determinado objeto o fenómeno	
	Campo de representación	Estructura y jerarquización particular de los elementos de la representación; la forma como se ordenan los componentes para dar un sentido y significado al objeto o fenómeno en estudio	
Procesos sociocognitivos en la construcción de una representación social	Objetivación	Transformar lo abstracto en una entidad concreta. Volver la idea en imagen, de tal manera que se convierta en realidad	
	Anclaje	Insertar la representación en la estructura de pensamiento y aplicar la representación a lo desconocido hasta entonces	

La alfabetización literaria y las didácticas de lectura

Una vez aclarados los conceptos que amplían la posición teórica desde la cual se concibe el contagio, la interiorización y la construcción de R.S., es posible pasar a describir, de acuerdo con los resultados de la investigación, lo que implican la alfabetización literaria y las didácticas empleadas para llevar a cabo la lectura de *Apocalipsis*, ejercicio que permitió a cada uno de los alumnos del grado noveno (Con edades entre los 14 y 16 años), del Colegio Distrital Gerardo Paredes IED, la construcción de unas R.S.

Puesto que la investigación se llevó a cabo desde el método de caso de estudio, al entenderlo como posibilidad investigativa en la cual “se analiza profundamente y de manera integral una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría” (Hernández, 2014, p. 1), los investigadores se convirtieron en docentes, para aplicar una propuesta de trabajo cuyo punto de origen es la Estética de la Recepción, pensando en sus ventajas al momento de brindar información comparativa de lo que sucede con los procesos precedentes de enseñanza-aprendizaje, y arrojar pistas sobre el modelo a seguir para que dicho esquema se transforme en un proceso de contagio e interiorización. La propuesta incluyó didácticas que implicaron una alfabetización básica.

Al indagar por la alfabetización literaria se partió de las entrevistas realizadas a los docentes del área de lenguaje y del currículo que sustenta sus prácticas, observando que no existe una alfabetización literaria, sino una alfabetización lingüística

general, con la cual se espera que los alumnos de noveno asuman cualquier proceso lector. Así, el primer paso a seguir fue una alfabetización literaria, ofreciendo la posibilidad de reconocer los rasgos propios de la narrativa urbana: El papel de la ciudad como personaje, de los personajes urbanos, de las situaciones políticas, sociales y tecnológicas que lo constituyen, y del lenguaje empleado en la estructuración de esta clase de literatura (narrador, vocabulario, tiempos, etc.). Junto a ello, la alfabetización también planteó un ejercicio de prelectura que permitiera a los alumnos prever y avizorar el constructo artístico con el cual tendrían contacto. Desde allí, se dio un segundo paso, en el cual se ofrecieron las pautas necesarias para una lectura de carácter guiado y profundo.

Una vez concluida la etapa de alfabetización (proceso en constante actualización durante la lectura de la novela *Apocalipsis*), fue necesario complementar el proceso de lectura a través de una didáctica particular, resultado del uso de la teoría de la Estética de la Recepción; tal recurso implicó reconocer diversar inquietudes de Jauss (2002), como: “¿Dónde radica entonces la experiencia estética primaria?; ¿cómo se distingue en última instancia el disfrute estético del placer de los sentidos?; ¿cómo se relaciona la función estética del goce frente a las otras funciones de la vida cotidiana?” (p. 39); esto, partiendo de la idea de que si se busca un contagio del proceso lector éste deviene del sentido encontrado por quien lee en el goce estético de la novela.

Dado que el objetivo del trabajo es el contagio, entendido como proceso de enseñanza, la interiorización, como resultado del aprendizaje, y la construcción de las R.S., como posibilidad

evaluativa no direccionada; se consideró que la didáctica más apropiada era precisamente la de la teoría del contagio literario, la cual: “No tiene un propósito cognitivo ni busca la verbalización abstracta de corte intelectualista, sino más bien tiene un propósito estético porque exige que el receptor preste más atención a los aspectos afectivos en la interacción con el texto literario” (Altamirano, 2016, p. 186).

La teoría del contagio literario implica una didáctica que se lleva a cabo mediante el uso de dos elementos principales: Una pedagogía dialogante (se habla sobre la obra, desde el lugar del lector en un antes, un durante -la alfabetización literaria-, y un después -la construcción de sus R.S.-); y la teoría de la Estética de la Recepción. Así, para que esa forma de leer cobrara validez como marco didáctico, se partió de comprender la pedagogía dialogante como:

El modelo [en el cual se] toma en cuenta el papel activo del estudiante en el proceso educativo y el rol esencial de los profesores como mediadores culturales, yendo más allá de la noción de aprendizaje como finalidad educativa. Su finalidad principal no es producir solamente aprendizaje, sino más bien apuesta por el desarrollo personal o integral del estudiante; es decir, se propone desarrollar las diversas dimensiones humanas del estudiante: la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión práctica, puesto que un sujeto piensa, siente y actúa (Altamirano, 2016, p. 160).

Al tiempo, el proceso implicó comprender la estética como:

El triángulo formado por autor, obra y público [en donde] este último no es solo la parte pasiva, una

cadena de meras reacciones, sino que constituye a su vez una energía formadora de historia. La vida histórica de la obra literaria no puede concebirse sin la participación activa de aquellos a quienes va dirigida, pues únicamente por su mediación entra la obra en el cambiante horizonte de experiencias de una continuidad en la que se realiza la constante transformación de la simple recepción en comprensión crítica, de la recepción pasiva en recepción activa, de las normas estéticas reconocidas en una nueva producción que las supera (Jauss, 2002, p. 158).

Entonces, alfabetización literaria y las didácticas de lectura devienen en la construcción de unas representaciones sociales (R.S.) que dan cuenta de la experiencia lectora para cada estudiante, y de los aportes que la misma puede brindar a cada uno en la formación de su individualidad y de su interacción con la ciudad y el barrio.

Conclusiones

Una vez expuesto el panorama de la investigación que llevó a replantear las prácticas de los procesos lectores para las narrativas urbanas, desde la alfabetización literaria y la apropiación de una didáctica asertiva que reformula el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales partieron del concepto de contagio e interiorización, que permite a los estudiantes crear representaciones para su marco personal y social; es posible exponer las siguientes conclusiones, resultado de un análisis de las voces obtenidas durante las entrevistas, del documento curricular y de la puesta en escena de una didáctica de lectura de la novela *Apocalipsis* a partir de unas guías de trabajo.

1. Las Representaciones Sociales construidas por los estudiantes a partir de la lectura de *Apocalipsis*, obedecen a una respuesta cognitiva derivada del contagio lector y de la interiorización de unas ideas esenciales que devienen de una lectura que ofrece modelos de vida considerados reales por los adolescentes, homologados con lo verdadero (Cuesta, 2013). Así, la pregunta investigativa por el cómo construyen los alumnos las representaciones sociales, se responde con la alfabetización y el uso de una didáctica sustentada en la aplicación de la teoría de la Recepción Estética para el proceso lector.
2. El proceso lector atiende una alfabetización literaria, relacionada con la teoría que define las narrativas urbanas como textos asociados a una práctica de lectura planteada desde una didáctica que, en diálogo y con una recepción estética, permite a los alumnos crear las Representaciones Sociales. El contagio y la interiorización se dan en la medida en que el maestro no solo ofrece unos medios para leer la obra, sino que demuestra su pasión por el ejercicio de la lectura, lo cual lleva a la creación.
3. Las Representaciones Sociales construidas por los estudiantes manifiestan una visión de ciudad, de individuo y de sociedad con la cual se identifican, desde donde edifican su día a día; ello les permite inscribirse como sujetos activos, creadores y re-creadores de la sociedad a la cual pertenecen. En este sentido, las Representaciones Sociales aportan y dan sentido a las formas con que los alumnos de grado noveno del colegio Gerardo Paredes se vinculan con la ciudad. ■

Referencias

Altamirano, F. (2013-Septiembre). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, No. 7, pp. 227-244. Obtenido desde <https://journals.uio.no/index.php/Dialogiaarticle/view/755>

Altamirano, F. (2016, Enero-Junio). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, No. 28, pp. 155-171. Obtenido desde <http://www.scielo.org.co/pdf/laplbn28/n28a11.pdf>; DOI: <https://doi.org/10.19053/01218530.4813>

Calvo, V. (2010). La lectura de textos literarios en el aula de español: construcción de identidades. *Lenguaje y Textos*, No. 32, pp. 113-119.

Castorina, J. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

Cruz, F. (1998). *La tierra que atardece*. Bogotá: Ariel.

Cruz, M. (2011-Agosto). *Lectura literaria en secundaria: las indeterminaciones como criterio teórico y pedagógico*. Obtenido desde <http://hdl.handle.net/2445/16382>

Cruz, M. (2011-Octubre). Leer literatura... Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Biblioteca Digital Universidad del Valle*, No. 33, pp. 125-142. Obtenido desde <http://hdl.handle.net/10893/3080>

Cruz, M. (2018). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.

Cuesta, C. (2013, Julio-Diciembre). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Revista Digital Universidad Nacional*, No. 15, pp. 97-119. Obtenido desde <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301>

Gadamer, H. (1996). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Jauss, H. (1976). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.

Jauss, H. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En Mayoral J. (Comp.), *Estética de la recepción* (pp. 59-85). Madrid: Arco/Libros.

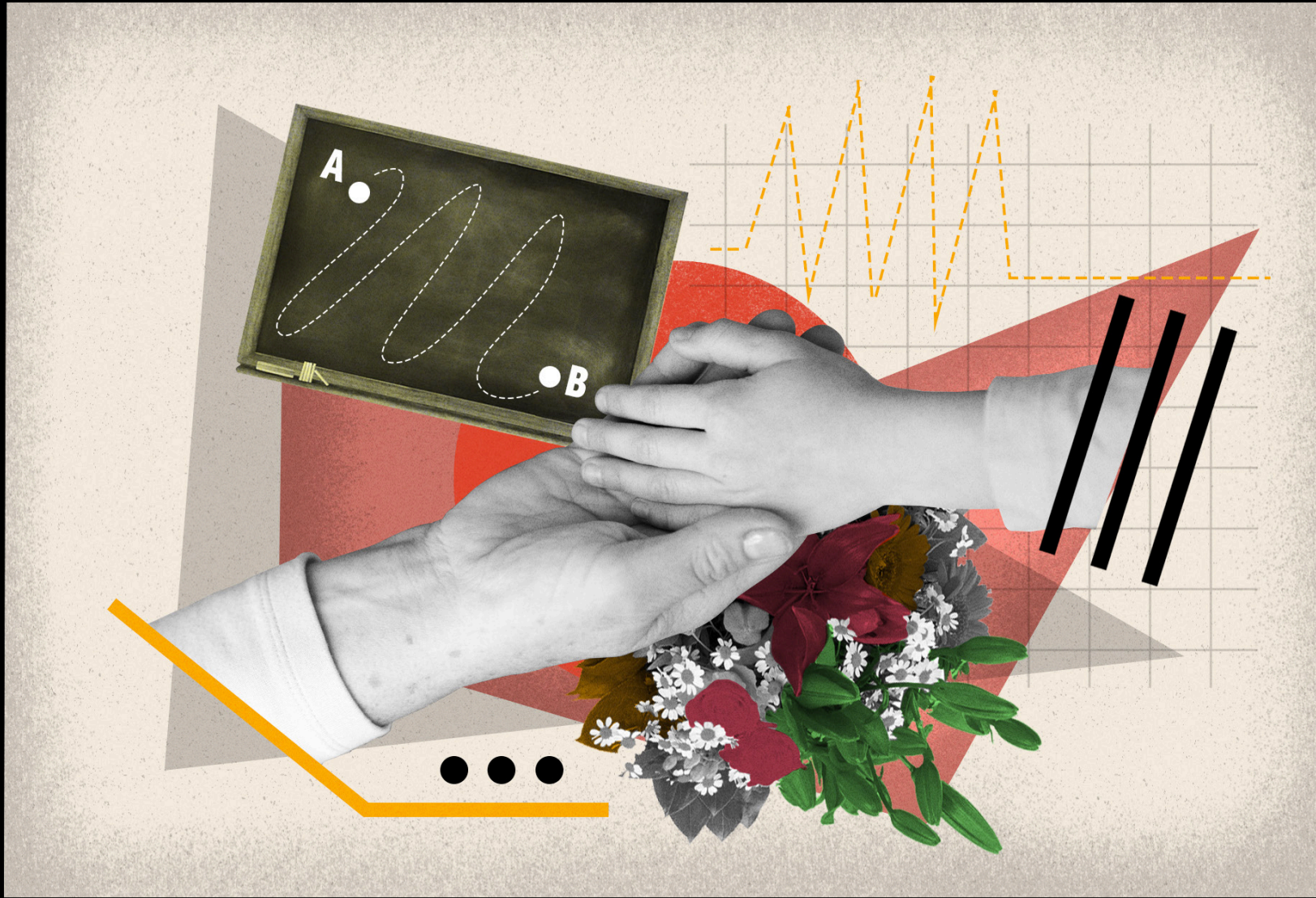
Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mendoza, M. (2009). *Apocalipsis*. Bogotá: Planeta.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Valencia, M. (2009). *La dimensión crítica de la novela urbana contemporánea en Colombia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.



Pedagogía de la muerte en la escuela: una tarea pendiente

PEDAGOGY OF DEATH AT SCHOOL: A PENDING HOMEWORK
PEDAGOGIA DA MORTE NA ESCOLA: UM TRABALHO PENDENTE

Oscar Oswaldo Rodríguez Munar
Elizabeth Paz Gaviria
Diego Alejandro Osorio Castañeda

Oscar Oswaldo Rodríguez Munar¹

^{1.} Magíster en Educación, Universidad Pontificia Javeriana; Licenciado en Biología, Universidad Francisco José de Caldas. Docente de Biología, Colegio Estrella del Sur IED; docente de Ciencias Forenses, Instituto Nacional de Investigación Criminalística y Ciencias Forenses. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7318-0546>; correo electrónico: blattiodae2@gmail.com

Elizabeth Paz Gaviria²

^{2.} Magíster en Educación, Universidad Pontificia Javeriana; Psicóloga, Universidad Cooperativa de Colombia; Orientadora, Colegio Cundinamarca IED. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7233-657X>; correo electrónico: elizap876@gmail.com

Diego Alejandro Osorio Castañeda³

^{3.} Magíster en Educación, Universidad Pontificia Javeriana; licenciado en Teología, Universidad San Buenaventura. Docente, Colegio Costa Rica IED. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9524-6385>; correo electrónico: diegoalejandrosorio@gmail.com

Citar artículo como:

Rodríguez, O., Paz, E., y Osorio, D. (2020, Julio-Diciembre). Pedagogía de la muerte en la escuela: una tarea pendiente. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp 121-129. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2338

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2338>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

Al considerar que la muerte se ha tratado como tema limitado al duelo y a la ritualidad religiosa, el presente artículo invita hablar de su lugar en el ámbito educativo y formativo, destacando algunos autores que instan a desarrollar estrategias que faciliten acercarse a ella desde la perspectiva de su inevitabilidad como acontecimiento natural del ser humano, de tal forma que sea posible entenderla como referente de vida. Todo, con la intención de destacar la necesidad de una educación transversal para la muerte, inmersa en currículos que propendan por la dignificación del ser, su visión de la muerte y la manera de afrontar la pérdida.

Palabras clave: Muerte, educación, pedagogía de la muerte, representaciones sociales.

Abstract

The text invites to talk about death in the educational and learning or training area, since it is a matter restricted to mourning process and religious rituality. Which they urge to develop educational strategies that facilitates the approach to the subject, as a natural occurrence of human being, in order to understand death as a reference of life. It is necessary that education for death will be transversal to the curriculum that favor the dignification of being, its vision of death and the way of loss as a result of natural event.

Keywords: Death, education, pedagogy of death, social representations.

Resumo

O texto convidam a falar sobre a morte no campo educacional e formativo, uma vez que é um assunto limitado ao ritual religioso. Onde eles pedem para desenvolver estratégias educacionais que facilitem a abordagem do sujeito, como um evento natural do ser, e permitam entender a morte como uma referência para a vida. É necessário que a educação para a morte seja transversal aos currículos que tendem a dignificar o ser, sua visão da morte e como lidar com a perda como um evento natural.

Palavras-chave: Morte, educação, pedagogia da morte, representações sociais.

Una mirada hacia la pedagogía de la muerte

Este artículo nace de una serie de preguntas alrededor de la muerte, de sus representaciones sociales y de su posible relación con las prácticas educativas; al tiempo, busca comprender el trato que se puede dar al cuerpo y al ser cuando se parte de la compasión y la pedagogía de la muerte. En tal sentido, se recurrió a la consulta de diversas bases de datos y literatura relacionada con la educación para la muerte y con el papel de la pedagogía en su manejo; igualmente, se consultó la influencia de la formación académica en la construcción o deconstrucción de dichas estructuras mentales, difíciles de asimilar. Al respecto, fue posible observar que la muerte es un tema emergente en el país; hablar de ella en el ámbito educativo puede resultar incluso algo arriesgado, pues solo mencionarla puede causar algún tipo de resistencia o miedo en la comunidad educativa (Mélich, 2002).

De esta forma, entender los fenómenos que rodean las prácticas educativas relacionadas con el cuerpo, con vida y sin ella (muerto), implicó trabajar alrededor de tres categorías: formación, representaciones sociales y cuerpo; cuyo eje transversal es la pedagogía de la muerte. Así, se procedió a realizar consultas de textos y artículos para determinar la pertinencia de una educación encaminada hacia el entendimiento y comprensión de la muerte desde un punto de vista humano, moral y ético.

- La categoría de formación brinda la posibilidad de comprender la importancia que puede tener para los sujetos una visión educativa enfocada a la ética,

que les ayude a fomentar el cuidado de sí mismos y de los demás.

- La categoría de representaciones sociales permitió indagar y entender las construcciones sociales y culturales de los jóvenes sobre el cuerpo, vivo y sin vida, desde su contexto cotidiano.
- La categoría de cuerpo posibilitó comprender las construcciones sociales alrededor del cuerpo, vivo y muerto, que permiten la interacción significativa de los sujetos desde una concepción de objeto animado o inanimado (sin vida), pero lleno de significado simbólico desde lo social y cultural.

Partiendo de dicha estructura, se procedió con la revisión de textos, encontrando fuentes importantes para plantear la arquitectura de la propuesta, por lo que se tuvieron en cuenta los autores más representativos en educación y pedagogía para la muerte, al tiempo que artículos, trabajos e investigaciones relacionadas con el tema. Todo ello fue abordado desde diferentes puntos de vista, buscando ampliar el panorama sin dejar de lado las categorías propuestas de cuerpo, formación y representación social, que articulan el proyecto.

Los primeros trabajos realizados sobre el tema se desarrollaron en el País Vasco, para los niveles de preescolar, básica y secundaria; al respecto, vale la pena destacar que, al igual que en otros países europeos, España ha desarrollado investigaciones universitarias que tocan la cuestión de la muerte, pues la comunidad académica le ha considerado un campo relativamente nuevo, pero fértil para su indagación desde diferentes ámbitos.

Por su parte, en Colombia solo hasta ahora se está dando a conocer el tema de la muerte y su relación con la educación, a partir de investigaciones desarrolladas desde los niveles de maestría y

doctorado, las cuales han permitido deconstruir las distintas representaciones alrededor de la muerte que, en general, están ligadas al flagelo de dolor dejado por la guerra, llegando a permear la escuela.

Tal circunstancia lleva a repensar la muerte, planteándola desde la naturalidad del ser humano, no desde el dolor de la pérdida; para ello, es necesario contar con herramientas educativas que permitan una lectura diferente de la construida hasta ahora. De esta manera, el área se convierte en eje de investigación, especialmente cuando se reconoce la realidad de un país como el nuestro, en el cual el valor de la vida se ha depreciado por un conflicto armado aún vigente, encargado de humanizar hechos y acontecimientos inhumanos y de enfrentar a los jóvenes con el hecho ineludible de la muerte. Tal contexto ofrece un reto a la escuela: Explorar e investigar lo que está detrás de esta vivencia a nivel social, cultural, familiar y personal; para así visualizar cada una de sus implicaciones en cada uno de los contextos del ser.

La pedagogía de la muerte es una propuesta innovadora y conceptualiza tópicos antes vedados para la educación y la formación; ha tenido un desarrollo amplio en España, con pioneros como Agustín de la Herrán, Mar Cortina, Jean-Carles Mélich, Cobo Medina y Nolla, quienes, en general, conciben la pedagogía de la muerte como “un ámbito de investigación, formación e innovación educativa emergente” (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2012, p. 175). Lo cual hace evidente la necesidad de implementar una formación desde la ética de la compasión y de la humanización en la escuela, que permita a los estudiantes establecer diálogos naturales y cotidianos sobre el tema mientras, al tiempo, se construyen y practican cuidados para

un buen morir, simultáneos a los necesarios para un buen vivir.

Una búsqueda de la pedagogía de la muerte en el contexto escolar

La muerte es un tabú para nuestra sociedad; aún no se tiene certeza alguna sobre ella y la especulación acecha cuando se quiere tratar lo que sucede después de su aparición; por tanto, el ser humano encuentra esencial “resistirse a la muerte, al paso del tiempo, al envejecimiento” (Mélich, 2002, p. 30). Entre los diferentes contextos sociales que enmarcan el acontecimiento se destaca el campo de la salud, que ha tratado de naturalizarle por medio de la tecnificación de sus procedimientos, al punto de considerar al ser como objeto de sus prácticas académicas, deshumanizando así este suceso natural.

De tal modo, la muerte se entiende, primero, como acontecimiento inevitable e inherente a todo ser humano que, con ella, reconoce su condición de ser finito; luego se encuentra el cuerpo, vehículo que permite la presencia física y simbólica en el mundo; junto a ello están las representaciones sociales arraigadas en cada uno de los contextos sobre el cuerpo, vivo y muerto; por último, aparece la formación, en tanto arquitecta que estructura el pensamiento de los estudiantes.

Partiendo de lo señalado, se realizó una búsqueda de distintos tipos de textos en diversas bases de datos, teniendo en cuenta las siguientes palabras de búsqueda: Educación para la muerte, pedagogía de la muerte, “Death” y “Death education”; al momento de realizar las consultas se emplearon

referencias inglesas, de tal forma que fuese más amplia la exploración en metabuscadores como Dialnet, Proquest y bases de datos como ERIC, que resultaron importantes para delimitar el estudio al ámbito de las ciencias en educación, punto central de nuestra propuesta.

Los criterios de búsqueda incluyeron aspectos como año de publicación, desde 1990 hasta 2018, lo cual permitió ver el desarrollo del tema en distintas regiones como España, Norteamérica y Sudamérica. Escenarios que cuentan con investigaciones que toman como referente la educación para la muerte en los diferentes escenarios de formación. La mayoría de artículos provenían de España y Norteamérica, sin embargo, fue posible hallar referencias de países como México, Brasil y Chile; también se localizaron investigaciones realizadas en Colombia, concentradas en destacar la importancia de una pedagogía de la muerte en el ámbito formativo para la primera infancia, básica primaria y educación universitaria; junto a ello, hubo algunos textos relacionados desde el área de enfermería.

Pedagogía de la muerte desde la visión de los autores

La muerte y la formación o educación para la muerte fueron los conceptos más recurrentes en los textos hallados; todos ellos enmarcados en el contexto de la educación.

Muerte como referente de vida

Los artículos consultados se enmarcan en la pedagogía de la muerte y abordan el tema de manera sistemática, como realidad personal e ineludible; muerte y vida se convierten en un

evento cultural que alberga dimensiones religiosas, sociales, filosóficas y antropológicas, llevando a cada individuo a tomar una posición o incluso a evadirla (Da Silva, De Araujo, Freitas da Silva, De Souza y Rocha, 2016); por tanto, el fin de la vida, o la pérdida de algo apreciado, se convierte en un hecho inesperado, lleno de incertidumbre para el ser, un acontecimiento que afecta la vida.

Ligado a lo anterior, distintos estudios (Lopera y Arias, 2017; Mazzetti, 2017; Dos Santos, Corral, Bueno y Robazzi, 2016), conciben la muerte como acontecimiento que afecta al ser humano y genera un choque cultural, pues a su alrededor se gestan creencias religiosas y sociales que implican unas representaciones cuyo ejercicio lleva a prácticas propias vinculadas a distintos ritos. De esta manera, los jóvenes se basan en un sistema de creencias y en la formación para comprender, entender y aceptar la pérdida de lo valioso.

Los trabajos relacionados con la pedagogía de la muerte pretenden que el ser humano recupere su conciencia de mortalidad y de compasión frente al otro, en una sociedad que antepone los valores materiales y el egoísmo a principios realmente vitales, vinculados a lo que nos hace humanos. Dicho esto, resulta clara la necesidad de contar con una visión más significativa de nuestra realidad finita; de comprender que no somos eternos y que la fragilidad de nuestras vidas, emociones, espiritualidad, amor y muerte hacen parte de la realidad humana.

En tal sentido, es importante cuestionar las creencias sociales y culturales hegemónicas alrededor de la muerte, que la definen como acontecimiento lejano para el hombre y determinado por el miedo, antes

que como escenario que da sentido a lo más bello del ser humano: la vida y sus relaciones con el otro en un contexto humanizante (Cortina y Herrán, 2008). La muerte no es entonces un hecho para esconder, mucho menos para temer, sino un suceso que implica una educación, pues hace parte de la realidad humana. Es decir, se trata de existir para la vida y no para la muerte, lo cual se relaciona con aprender a aceptar los acontecimientos maravillosos de cada día y valorar a las personas que caminan alrededor, se convierte en una experiencia vital.

En otras palabras, normalizar la muerte mediante un paradigma emergente que intente comprender y dar sentido a las propias vidas y las de otros, desde el respeto por el cuerpo; entenderla como acontecimiento que, a pesar de su inevitabilidad, no debe llevar al miedo; por el contrario, la idea es encontrar caminos que faciliten enfrentar el desafío de admitir su presencia tácita, permanente y real en la existencia, como esencia propia de la vida (Mazzetti, 2017; Herrán y Cortina, 2008). Tal camino implica desmitificar concepciones para superar el tabú alrededor de la muerte, para mirarnos unos a otros y descubrirnos como seres mortales, incapaces de evitar el desenlace de la vida.

Formación o educación para la muerte

La formación o educación para la muerte es una categoría destacable en los textos consultados; se presenta como necesidad educativa y punto de partida para generar estrategias que ayuden a formar frente al tema durante todo el proceso educativo; ello no debe estar desligado de lo cotidiano, sino ser funcional e imperativo, como una forma de preparar a los individuos para afrontar su realidad finita. La muerte sorprende en cualquier momento y no debe ser vista como tragedia, sino como inherente

al ser humano, es desde allí que la educación para la muerte puede contribuir de manera significativa a desmitificar esta realidad que, en ocasiones, es vista como fracaso personal, familiar o profesional, implicando sentimientos de ira, culpa y tristeza (Da Silva *et al.*, 2016).

En consecuencia, la pedagogía de la muerte es un campo emergente de la educación que busca normalizar la pérdida durante las diferentes etapas de formación, por medio de investigaciones que favorezcan su inclusión curricular como elemento educativo, para ayudar a transformar la conciencia personal, colectiva y social, facilitando que sea posible cuestionar las creencias sociales predominantes sobre la pérdida, y contribuir a la construcción de nuevos paradigmas donde lo humano sea visible a través de la naturalización de la muerte, en la educación, sin deshumanizarla. Así, el morir está en constante tensión con el vivir, se entrelazan de manera dialéctica (Cortina y Herrán, 2008; (Rodríguez, *et al.*, 2012; Herrán y Cortina, 2007; Wass, 2004).

Como acuerdo, los diferentes textos y artículos coinciden en afirmar la importancia de que el sistema educativo incluya, de forma transversal, la enseñanza para la muerte en el proceso de formación, de tal forma que prepare a los estudiantes para resolver sus propios problemas y para vivir y adaptarse a las necesidades planteadas por una sociedad en constante transformación. Para ello, se requiere de una renovación metodológica centrada en el aprendizaje activo y cooperativo, brindando herramientas para afrontar las diferentes reacciones ante la pérdida y la muerte, vinculándolas a formas respetuosas de expresión y de apoyo al duelo ajeno, para ayudar a canalizar la ansiedad asociada a la ausencia.

Educación para la pérdida durante el proceso de formación académica permite a los individuos inscritos en una cultura construir nuevos paradigmas en relación a la finitud y la muerte, parámetros que llevan a valorar esta pedagogía desde su posibilidad para proyectarse como estrategia innovadora que permite a los jóvenes afrontar la pérdida desde su ser y su quehacer cotidiano. En tal sentido, distintos autores invitan a crear programas que promuevan el desarrollo de la conciencia de finitud y la comprensión de la complejidad humana implícita al momento de enfrentar las circunstancias de la vida, vinculando prácticas compasivas en el cuidado y el respeto por el otro, al igual que ejercicios útiles para empatizar con sus temores, desaciertos y ansiedad frente a la muerte, buscando un trato más humano de las emociones a nivel personal (Dos Santos, *et al.*, 2016; Espinoza, Luengo y Sanhueza, 2016; Wass, 2004; Lopera y Arias, 2017).

De esta manera, se llega a la conclusión de que es posible aprender sobre la muerte durante el proceso de formación en la escuela, y reconocer que tal aprendizaje lleva a construir diversas percepciones sobre el fenómeno, lo cual permite a los jóvenes afrontar, no solo su realidad finita, sino la de sus seres más cercanos; ello, siempre que el trabajo parta de procesos de humanización éticos y compasivos.

Reflexiones en torno al tema

El profundo conocimiento de las categorías de formación, representaciones sociales y cuerpo posibilita su uso y aplicación en los contextos escolares que, desde su capacidad, funcionan como soporte teórico y conceptual para trabajar e implementar escenarios como la pedagogía de la muerte en la educación. De acuerdo con los

antecedentes analizados, el camino se va ampliando, pues esta pedagogía ha tenido un amplio desarrollo como propuesta innovadora en la educación; los más recientes estudios han generado un despertar intelectual dirigido hacia una mayor comprensión de la finitud humana, por eso resulta inevitable contribuir al trabajo, hoy incipiente, de países como Colombia.

Así, se hace un llamado a las instituciones de educación básica, media, técnica y universitaria, para que implementen la pedagogía de la muerte en los distintos procesos de formación; de tal manera que ella, junto a la pérdida y la ausencia, sean abordadas desde la academia, reconociendo todas sus implicaciones socio-culturales, entendiendo que son hechos inherentes a la vida y que, como tal, deben ser aceptados para comprender su devenir.

Igualmente, esta invitación a abordar la muerte en los procesos formales de educación, cobra mayor importancia si se reconoce que en la actualidad los jóvenes están inmersos en un contexto que ha transfigurado cada presente y su valor; alejar este contenido de las temáticas de la escuela es ocultar la realidad del ser y la fragilidad de su existencia, impidiendo el aprovechamiento pleno de la vida y de quienes nos acompañan en ella.

Por último, vale la pena destacar dos estudios nacionales desarrollados alrededor de la educación para la muerte (Jaramillo, 2017; Osorio, Rodríguez y Paz, 2018), los cuales, no solo son pioneros, sino que destacan el hecho de que, a nivel local, la pedagogía de la muerte es todavía un área incipiente y con mucho por investigar, especialmente si se consideran las condiciones del país frente a este suceso. El camino está abierto. ■

Referencias

Álvarez, A., Torruco, U., Morales, J., Varela, M. (2015). Aprender sobre la muerte desde el pregrado: Evaluación de una intervención educativa. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 53(5), pp. 630-637.

Carvalho, K., Lunardi, V., Silva, P., Vasques, T., y Amestoy, S. (2017). Educational process in palliative care and the overhaul of thinking. *Investigación y Educación en Enfermería*, 35(1), pp. 17-25. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v35n1a03>

Cortina, M., y Herrán, A. (2005). Cine y educación para la muerte II. Making of: Cuadernos de Cine y Educación, No. 36, pp. 20-33.

Cortina, M., y Herrán, A. (2008). Cine y educación para la muerte III. *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, No. 55, pp. 30-42.

Da Silva, R., De Araujo, L., Freitas da Silva, G., De Souza, C., y Rocha, S. (2016). Finitude e morte na sociedade ocidental: uma reflexão com foco nos profissionais de saúde. *Cultura de los Cuidados*, 20(45), pp. 91-97. DOI:10.14198/cuid.2016.45.10

Dos Santos, J., Corral, S., Bueno, S., y Robazzi, M. (2016). Feelings of nurses faced with death: pleasure and suffering from the perspective of psychodynamics of Dejours. *Investigación y Educación en Enfermería*, 34(3), pp. 511-517. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v34n3a10>

Espinoza, M., Luengo, L., y Sanhueza, O. (2016). Actitudes en profesionales de enfermería chilenos hacia el cuidado al final de la vida. Análisis multivariado. *Aquichan*, 16(4), pp. 430-446. DOI: 10.5294/aqui.2016.16.4.3

Herrán, A. (2011). *Fundamentos para una pedagogía de la muerte. Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Universitas.

Herrán, A., y Cortina, M. (2007). Formativo: más allá del duelo. *I.E.S Pedreguer psicooncología*, 5(2-3), pp. 409-424.

Jaramillo, J. (2017). *Educación para la muerte: imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia: un estudio biográfico narrativo*. Tesis doctoral No publicada, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Lopera, M., y Arias, M. (2017). El interés de las enfermeras por el alma de los pacientes en proceso de morir: asuntos culturales y espirituales. *Investigación en Enfermería. Imagen y Desarrollo*, 19(1), pp. 47-63. DOI: 10.11144/Javeriana.ie19-1.iepa

Mazzetti, C. (2017). Nombrar la muerte. Aproximaciones a lo indecible. *Andamios*, 14(33), pp. 45-76. DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v14i33.545>

Melich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Osorio, D., Rodríguez, O., y Paz, E. (2018). *Educación y pedagogía para la muerte: representaciones sociales en estudiantes y profesores de medicina, acerca de cuerpo vivo/muerto, durante sus procesos de formación*. Tesis maestría no publicada, Universidad Pontificia Javeriana, Colombia.

Rodríguez, P., Herrán, A., y Cortina, M. (2012). Antecedentes de pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), pp. 175-195.

Rueda, J., Garavito, L., Rodríguez, J., Solarte, R., Torres, N., Vanegas, S., y Villa, E. (2011). *La muerte: siete visiones, una realidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Wass, H. (2004). A perspective on the current state of death education. *Death Studies*, 24(4), pp. 289-308. DOI: 10.1080/07481180490432315



Meme educativo: experiencia para una pedagogía de la cultura visual

EDUCATIONAL MEME: EXPERIENCE FOR A PEDAGOGY OF VISUAL CULTURE

MEME EDUCACIONAL: EXPERIÊNCIA PARA UMA PEDAGOGIA DA CULTURA VISUAL

Rennier Estefan Ligarretto Feo

Rennier Estefan Ligarretto Feo¹

¹. Mestre em ciencias da educacao, Universidade Nova De Lisboa. Profesor Investigador, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8666-8284>; correo electrónico: rennierligarretto@hotmail.com

Citar artículo como:

Ligarretto, R. (2020, Julio-Diciembre). Meme educativo: experiencia para una pedagogía de la cultura visual. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp 131-145. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2341

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2341>

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El presente artículo expone los resultados de una estrategia educativa cuyo objeto es mediar la práctica docente a partir del uso, creación e interpretación de memes, para favorecer los procesos de lectura, análisis y síntesis de contenidos de asignaturas en la educación superior. Para ello, se aborda la cultura visual y la cibercultura como nuevas alternativas multimediales para incorporar al meme. El método empleado presenta un enfoque mixto de corte exploratorio; entre los resultados se evidencia una tendencia positiva frente a la generación de hábitos de lectura, participación y comprensión de contenidos.

Palabras clave: Meme, cultura visual, lenguaje visual, TIC, cibercultura.

Abstract

This article presents the results of an educational strategy that aims to mediate teaching practice from the use, creation and interpretation of memes to favor the processes of reading, analysis and synthesis of subject content in higher education. For this, visual culture and cyberculture are addressed as new multimedia alternatives to incorporate into the meme. The method used presents a mixed exploratory approach; The results show a positive trend in relation to generating reading habits, participation and understanding of content.

Keywords: Meme, Visual Culture, Visual Language, ICT, Cyberculture.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma estratégia educacional que visa mediar a prática de ensino por meio do uso, criação e interpretação de memes para favorecer os processos de leitura, análise e síntese do conteúdo da disciplina no ensino superior. Para isso, a cultura visual e a cibercultura são abordadas como novas alternativas multimídia a serem incorporadas ao meme. O método utilizado apresenta uma abordagem exploratória mista; Os resultados mostram uma tendência positiva em relação à geração de hábitos de leitura, participação e compreensão do conteúdo.

Palavras-chave: Meme, Cultura Visual, Linguagem Visual, TIC, Cibercultura.

Introducción

Desde la irrupción de Internet en la década de los noventa, la constante evolución tecnológica parece cumplir los postulados de la ley de Moore, cuando indicaba que los transistores y circuitos integrados duplicarían las funciones y beneficios de sus antecesores en periodos de dos a tres años. Hoy, 50 años después de la invención del microchip, la velocidad de procesamiento y los dispositivos inteligentes deben ser interpretados como artefactos de la cultura que transitan de medios análogos a contextos digitales.

En el contexto educativo, Internet, como principal desarrollo tecnológico, ha evolucionado (Web 1.0, 2.0 y 3.0), para potenciar el trabajo colaborativo y autónomo en la enseñanza; sin embargo, la velocidad en los cambios y transformaciones en las dinámicas sociales y culturales, particularmente el uso de redes sociales y la sobreexposición mediática, vuelcan la mirada frente al uso de la imagen y su implicación en contextos sociales y educativos.

En tal escenario, la sociedad de la información y el conocimiento, como expresión de cambios sociales, culturales, económicos, políticos y educativos, atravesados por el uso de Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), es el espacio para reflexionar sobre la didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues, como señaló Pscitelli “El reinado de la imagen se ha vuelto omnipresente no solo como vehículo de comunicación, sino, sobre todo, de creación de sentido” (2005, p.13). Esta transformación se ha dado de manera progresiva en la sociedad y ha permeado positiva y negativamente las dimensiones sociales y educativas.

Por un lado, al revisar los índices de lectura en Colombia, expuestos en la *Encuesta Nacional de Lectura* (DANE, 2017), es posible notar que el promedio nacional es de 5,1 libros leídos por año en cabeceras municipales; por otra parte, la digitalización de la información ha permitido el surgimiento de nuevas formas de lectura, presentes en blogs, Wikis o textos visuales, como posibilidad de fomentarla en las nuevas generaciones. La cultura digital, como expresión de estos cambios, es ejemplo de las interacciones sociales y culturales expuestas en prácticas, hábitos, costumbres y consumos mediados por la imagen y el audiovisual presentes en las denominadas generaciones digitales (Prensky, 2009).

Lo anterior, permite reflexionar acerca de los usos cotidianos de la imagen, en particular del meme, como producto cultural (Dawkins, 1993) que facilita el abordaje de nuevas maneras de transmitir información y conocimiento, apoyado en rasgos propios del lenguaje visual. En este sentido, algunos autores sostienen que las interacciones del escenario digital están atravesadas por lo “multimedial”, como evidencia del crecimiento de la imagen y el video en la cultura global (García y Gertrudix, 2011); lo “transmedia”, como narración continua reproducida en diferentes dispositivos y plataformas (Scolari, 2013); y la “remixación”, como proceso de convergencia en el cual se reinterpreta, crea, divulga y comparte información y contenidos en el ciberespacio (Ferguson, 2013). Considerando todo ello, cobra sentido reflexionar sobre los usos educativos del meme, comprendiendo su función de reproducción social, para mejorar la lectura y análisis de textos en la educación superior.

La cultura visual como escenario para repensar la enseñanza

En tanto fenómeno sociocultural, la cultura visual puede ser abordada desde distintos campos de conocimiento como modelo explicativo de la cultura; para ello, se debe partir de la propia idea de cultura, de manera que sea posible derivar su interpretación y distinción desde lo visual. La noción en este estudio comprende que la cultura puede ser definida a través de los usos sociales compartidos, que permiten interpretar los fenómenos del mundo (Hall, 1997); por tanto, al momento de trabajar existen distintas dimensiones de uso y significado de la cultura, pues, como afirma Campbell, ella es una: “Totalidad compleja que abarca al conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, las costumbres y cualquier otra habilidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (2000, p. 31).

Así, es posible reconocer el lugar de acción de la comunicación y la educación presentes en la cultura visual. La “educación”, como campo del saber, desdibuja la frontera que dividía a la educación de la comunicación, entendiéndolas como sistemas aislados de la sociedad que convergen en el uso del lenguaje como medio para ejercer sus funciones sociales. Desde esta perspectiva, Kaplún (2014) afirma que la creación de ecosistemas comunicativos, que lleven a la acción procesos de enseñanza y aprendizaje, debe considerar acciones para su propio funcionamiento; opinión compartida por Soares (2011) al momento de definir la educación como un “conjunto de acciones inherentes a la planificación, implementación y evaluación de procesos, programas y productos

destinados a crear y fortalecer ecosistemas comunicativos” (p. 44).

Tal definición permite comprender el campo de acción de la cultura visual, el cual puede ejercer su función en un contexto análogo o digital; en tal sentido, los postulados de Levy (2004) en relación con la idea de cibercultura presentan otra dimensión de la expresión de la cultura visual en medios digitales, lo cual hace fundamental la mirada antropológica a la hora de comprender el fenómeno. Al respecto, la American Anthropological Association (1992) afianzó los conceptos de “ciberspacio”, “cyborgantropología” y cibercultura como una serie de productos culturales posibles gracias a Internet, constituyendo así una reinterpretación de la imagen y de las redes sociales como medios educocomunicativos.

En concordancia con lo anterior, la cultura visual, o cultura de la imagen, es comprendida como espacio de interacción y significado para el análisis de la educación; por ello, resulta conveniente abordarla considerando los postulados de Abril, quien indica que:

La cultura visual es una forma de organización socio histórica de la percepción visual, de la regulación de las funciones de la visión, y de sus usos epistémicos, estéticos, políticos y morales. Es también un modo socialmente organizado de crear, distribuir, e inscribir textos visuales, proceso que implica siempre determinadas tecnologías del hacer-visible técnicas de producción, reproducción y de archivo (2013, p. 35).

Lo anterior es el marco para el trabajo de la enseñanza, al permitir repensar su acción en contextos formales o informales, y organizar la práctica docente alrededor del uso de la imagen como artef-

acto cultural que transita en canales digitales y análogos, enmarcando las didácticas trans-versales a la mediación tecnológica; es desde allí que la experiencia trabajada opta por centrar su atención en el meme, como reproducción de la cultura presente en los escenarios sociales y educativos.

Evolución del Meme: tipologías y tránsitos

El concepto de Meme tiene su origen en el libro “El Gen Egoísta” de Richard Dawkins (1993), quien se refirió a este elemento definiéndolo como una unidad de transmisión cultural por imitación.

Los rasgos culturales se transmiten de persona a persona, de manera similar a lo que ocurre con los genes o los virus. La evolución cultural puede ser entendida mediante el mismo mecanismo de reproducción, difusión, variación y selección que la evolución biológica [...] el portador de una idea, comportamiento o actitud las comunica de manera directa o indirecta a otra persona, la cual se convierte en portadora, lista para ‘infectar’ a más personas (Dawkins, 1993, p. 98).

En este sentido, los memes constituyen bloques de construcción elementales para la cultura (Brodie, 1996), en el entendido de que su función busca conservar y replicar la cultura propia de una sociedad; sin embargo, ¿cómo es posible concebir el uso del meme en un contexto digital? Al respecto, es conveniente retomar los postulados de Knobel (2005), quien aborda las implicaciones del meme coincidiendo con otros autores como Adar, Zhang, Adamic y Lukose (2004), o Brodie 1996, al afirmar que:

Dawkins propuso un modelo evolutivo de desarrollo y cambio cultural que se basaba en la replicación de ideas, conocimientos y otra información cultural a través de la imitación y la transferencia. Posteriormente, una variedad de investigadores interesados en la memética, el estudio de los memes, han argumentado que las redes electrónicas, junto con las predilecciones e intereses personales, proporcionan las condiciones ideales para propagar y dispersar memes (Knoble, 2005, p.1).

Lo anterior también alimentó los postulados de Davison, quien sostiene que: “Un meme de Internet es un fragmento de cualquier unidad de cultura, generalmente un chiste, que va adquiriendo influencia a medida que se va transmitiendo en línea” (2005, p.122). Cuando se reconoce la incidencia de la tecnología en los cambios culturales, cobra sentido el tránsito del concepto Meme por el de “Imeme”, expresión acuñada por José Vélez (2012) para indicar los cambios en la difusión y transmisión de este concepto en un escenario digital, aclarando que la vitalidad del meme está condicionada a su interacción digital, pero no es constitutiva de su creación. Así, respecto de los tipos de “Imeme” utilizados socialmente, es posible rescatar los postulados de Vera (2016), quien les categoriza de la siguiente manera:

- Rage o Paint comic: Realizado con gráficas de programas computacionales, como Paint, de Microsoft, u otro similar. La sencillez y espontaneidad son características de este tipo de meme, pues emulan gestos faciales y corporales fáciles de interpretar.
- Meme fotografía: Se trata de fotos creadas o sacadas de la realidad, también pueden ser fotogramas extraídos de alguna secuencia de video, exponiendo el rasgo específico de una actitud a partir de los gestos o actos de habla. La relación contextual entre mensaje e imagen garantiza su eficacia.

- Meme GIF: Por sus siglas en inglés (En español: Formato de intercambio de gráficos), es realizado con una secuencia de fotogramas que pueden ser parte de algún film, serie, comercial, grabación personal, etc. Se pueden montar con otras secuencias de fotograma, dando como resultado una idea más potente desde el punto de vista visual.
- Meme video: Empleados especialmente en las redes sociales por su capacidad de hacerse virales, populares en masa, particularmente en Facebook y Youtube. Los memes video también pueden ser montajes compuestos por diversos fragmentos audiovisuales e implementos compu-tacionales, tales como agregar anteojos oscuros, cigarras, sonrisas, objetos voladores, etc.

Esta clasificación obedece a los recursos digitales dispuestos en la Web 2.0 para crear memes. Su elaboración se concentra en los principios de la cultura Mainstream, como espacio de interacción y reproducción cultural. Junto a ella, otra dimensión destacable es la propuesta por Brodie (1996), quien apela a la noción de fecundidad del meme como una variable fundamental para su difusión en la Web; su argumento es que cuando el meme es transmitido por personas de confianza se genera una mayor apropiación, que se evidencia en una mayor velocidad de divulgación en la red; como ejemplo, el siguiente gráfico resume la tipología propuesta:

Figura 1. Tipología provisional de memes mediados por Internet



Nota. Fuente: Brodie (1996)

Conectivismo: un modelo para la enseñanza en la sociedad interconectada

Para entender la incidencia de la cultura visual, la mediación de la imagen y la transformación propia en el rol docente, es necesario recurrir a apuestas teóricas que fundamenten la concepción de la enseñanza y el aprendizaje a partir de la relación con la tecnología. En tal sentido, el “conectivismo” se da como una teoría para el aprendizaje en la era digital que, a pesar de retomar algunos elementos del constructivismo y el cognitivismo, sostiene el aprendizaje en la red como resultado del diálogo entre conocimientos anteriores y nuevos; aquí cada nodo de la red representa una información o persona que, desde su intención de acceder y generar conocimiento, crea, refuerza y se interconecta con otros nodos para construir colectivamente un conocimiento.

Tal principio favorece el aprendizaje colaborativo y autónomo, al tiempo que facilita generar nuevas conexiones que ayudan a la toma y orientación del aprendizaje; para ello, este último se entiende a partir de la importancia de la auto organización, la cual lleva a que los elementos, presentados caóticamente en la red, adquieran sentido para el estudiante, descartando continuamente información irrelevante o pertinente para el aprendizaje. Desde allí, Siemes (2004), fundador de esta teoría, propone una serie de principios útiles para poner en práctica:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.

- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializadas.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- Es clave la habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades “conectivistas” de aprendizaje.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender, y el significado de la información que se recibe, son vistos a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno.

Con este marco, resulta factible relacionar la cultura visual, y el uso de la imagen, como información presente en la red que, para el caso de esta experiencia, centra su atención en el meme como unidad cultural en contextos sociales, culturales, políticos, susceptible de ser empleada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, como indica Giesbrecht (2007): “El Conectivismo se presenta como una propuesta pedagógica que proporciona a quienes aprenden la capacidad de conectarse unos a otros a través de las redes sociales, o herramientas colaborativas” (Citado en Campos, 2012, p. 115); perspectiva que permite concebir el conectivismo como plataforma teórica para trabajar unidades culturales presentes en los memes, entendiéndolos como herramienta para potenciar los hábitos de lectura, análisis y síntesis de textos.

Metodología

El método empleado desarrolla un enfoque mixto, lo cual implica la presencia de rasgos de corte cualitativo y cuantitativo, respondiendo al carácter exploratorio del estudio; como complemento, se emplea un cuestionario de carácter y una etnografía virtual, buscando abordar un objeto empírico de investigación presente en una cultura, pueblo o sociedad, para describirlo e interpretarlo de acuerdo a lo que el investigador escucha y ve (Guber, 2004). El enfoque visual fundamenta su acción en los objetos simbólicos de la cultura, los cuales se expresan en el ámbito cotidiano, pues son:

Las producciones simbólicas de los hombres y las sociedades que se materializan en objetos, los cuales traducen significaciones concretas en un tiempo determinado y que prevalecen sobre la vida de las personas. No solo interesan los objetos de la cultura material, que pueden ser desde utensilios cotidianos, la arquitectura, los objetos de arte y de uso religioso, sino también la imagen y el sentir del hombre mismo [...]. En este ámbito las propias imágenes de películas y videos también se constituyen en objetos de representación y análisis, puesto que son objetos simbólicos y por lo tanto manifestaciones comunicativas (Rodrigo, 2003, citado en Páramo, 2011, p. 155).

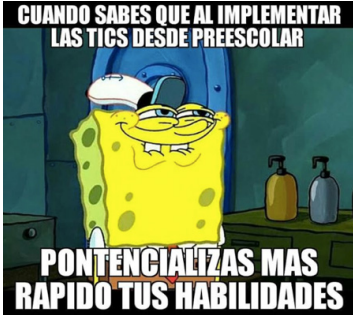
Lo anterior, es acompañado por una perspectiva abductiva que permitió articular las fuentes bibliográficas, la observación participante y el uso de cuestionarios para responder al objetivo principal de la experiencia educativa: El uso e interpretación del meme como herramienta didáctica para mediar la práctica docente y favorecer los procesos de lectura, análisis y síntesis de contenidos. La población que participó de la experiencia se compuso de estudiantes de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad

Javeriana, sede Bogotá. La estrategia se desarrolló durante el año 2019, abarcando dos (2) semestres de la asignatura “Cibercultura y ciudadanías”, con un total de 50 estudiantes. A continuación, se presentan las fases que estructuran el ejercicio.

Primera fase

Se realizó un ejercicio exploratorio para revisar las fuentes bibliográficas existentes frente al uso de la imagen en la cibercultura, de tal manera que fuese posible definir los temarios principales que desarrollaría la asignatura. A partir de dicha revisión se decidió trabajar la imagen como herramienta para la mediación de la práctica docente, fomentando la creación de memes como una dinámica para la consulta, revisión y análisis de los textos abordados a lo largo de la asignatura. En este proceso, se acordaron las reglas de juego, dinámica y evaluación de la materia, mediante la definición de características específicas para la creación de memes, resumidas en la siguiente estructura:

Figura 1. Elementos a considerar en la creación de memes

Estructura	Ejemplo
Imagen	
Nombre del estudiante	Claudia Liliana
Nombre de la asignatura	Cibercultura y ciudadanías
Nombre del texto	Experiencias de uso de TIC en la Educación Preescolar en Venezuela
Conclusión del texto	La tecnología integrada al currículo se presenta como la propuesta más apropiada para el uso de la misma en el nivel de preescolar. Múltiples reseñas de experiencias de uso de la tecnología en el preescolar se refieren a la consideración de los principios planteados, en el sentido de que resaltan la importancia de incorporar la tecnología en las aulas preescolares desde prácticas apropiadas, donde el computador sea un componente integral e inevitable del currículo

Nota. Fuente: Elaborado por autor

Segunda fase

Durante esta etapa se desarrollaron las estrategias planteadas para la dinámica de clase, las cuales inician con una revisión de los memes creados, como pretexto para generar escenarios de análisis y debate frente a los temas abordados; con ello en mente, se creó una cuenta en Instagram denominada @claseciberculturayciudadania, con un usuario y clave comunes, de tal forma que todos los estudiantes publicaran en el mismo espacio las reflexiones generadas a partir del análisis y síntesis de los textos.

Tercera fase

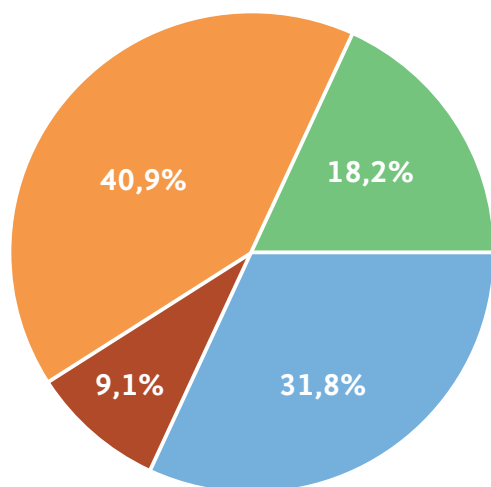
El último momento del trabajo se concentró en la implementación unos cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, diseñadas para reconocer las valoraciones realizadas durante el desarrollo de la asignatura y los aspectos de mejora o motivación presentes en la lectura de textos y creación de memes. Al finalizar, se revisaron todos los memes creados y se otorgó una valoración colaborativa para premiar, según consideraron los estudiantes, al más creativo.

Principales resultados

Para la presentación de resultados se resaltan los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la práctica docente a partir de la experiencia pedagógica implementada. En el inicio del proceso se indagó por los hábitos de lectura de los estudiantes, en relación con las asignaturas que cursan en la universidad.

Figura 2. Hábitos de lectura

En general de acuerdo a su hábitos de lectura, indique el promedio de veces que lee los textos asignados previo inicio de una clase



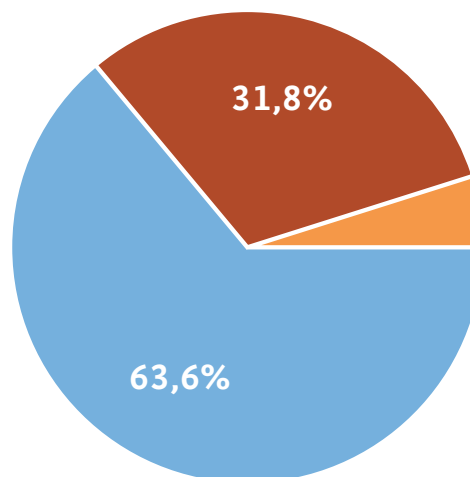
- Una vez por semana
- Una vez cada quince días
- La mitad de las clases
- Todas las clases

Nota. Fuente: Elaborado por autor

Los resultados indican que un mayor porcentaje (40,9%) de estudiantes solo lee la mitad de los textos asignados a sus clases, lo cual se constituye como reto docente, para establecer los motivos e implicaciones de asistir a ellas sin información sobre los contenidos a trabajar, distinta de la provista por el docente durante el desarrollo de la asignatura. Sumado a ello, al indagar por el consumo de memes en Internet y el espacio de tiempo destinado a dicha actividad, se encontró lo siguiente.

Figura 3. Consumo de memes

¿En promedio, consume memes con frecuencia?



- Todos los días
- Tres veces por semana
- No consume

Nota. Fuente: Elaborado por autor

De acuerdo a los resultados, 63,3% de los estudiantes consume memes todos los días, mientras que solo el 31,8% lo hace 3 veces por semana; dichos resultados destacan la importancia de trabajar desde elementos comunes, presentes en la cotidianidad de las redes sociales, pero utilizándolos con una intencionalidad pedagógica específica, encaminada a la mejora de la lectura en contextos de educación superior.

Finalmente, al contrastar los hábitos de lectura y consumo mediático, partiendo de la experiencia pedagógica desarrollada, los estudiantes valoraron el uso del meme como herramienta para mejorar la lectura y análisis de los textos utilizados, específi-

camente desde la pregunta: ¿Considera que el uso del meme incentivó el ejercicio de lectura y análisis de los textos de la asignatura?

Figura 4. Nube de palabras que representa el índice de respuesta frente a la pregunta: ¿Considera que el uso del meme incentivó el ejercicio de lectura y análisis de los textos de la asignatura?



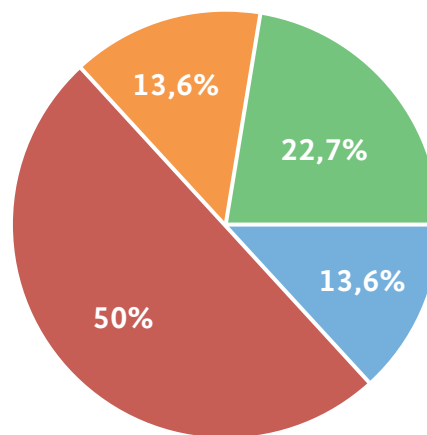
Nota. Fuente: Elaborado por autor

La nube de palabras (Figura 4) permite reconocer la frecuencia de conceptos empleados por los estudiantes para analizar los beneficios del uso de memes, desde la idea de incentivar la lectura y análisis de textual; conceptos como Lenguaje, Entender, Cultura, Fotografía, Lectura y Meme, se destacan por la frecuencia en que fueron asociados al desarrollo de la estrategia pedagógica.

Por su parte, la revisión de la cuenta creada permitió reportar un total de 244 publicaciones realizadas de acuerdo con los elementos descritos en la fase anterior; desde allí, se indagó por las habilidades de los estudiantes, asociadas a la creación de memes, evidenciando que un 50% de ellos consideró que el ejercicio le permitió trabajar la creatividad, mientras un 22,7% manifestó que el trabajo llevó a mejorar la capacidad de síntesis frente a la lectura y comprensión de textos, y un 13,6% expresó que funciona para analizar y dominar el tema.

Figura 5. Fomento de habilidades

De las siguientes habilidades ¿cuál considera que aportó más para el desarrollo de la asignatura La creación de memes?



- Dominio del tema
- Creatividad
- Capacidad de análisis
- Síntesis

Nota. Fuente: Elaborado por autor

Conclusiones

El uso cotidiano de la imagen en la sociedad permite reflexionar sobre su utilidad en contextos educativos; su influencia y significado están presentes en las dinámicas e integraciones sociales dentro y fuera del aula. La cultura visual, como escenario de agencias y significación, presenta una oportunidad para atender los cambios generacionales que permitan transformar las estrategias pedagógicas para la enseñanza, pues, como afirma Castells, en la era de la información: “Las nuevas tecnologías de las comunicaciones en las dos últimas décadas han pasado por tres etapas diferenciadas: automatización de las tareas, experimentación de los usos y reconfiguración de las aplicaciones” (2012, p. 58). Es en esta última etapa que se presenta la experimentación del meme como posibilidad a incorporar en la práctica docente, constituyéndose en bloques de la cultura educativa (Brodie, 1996) durante la cotidianidad de la enseñanza.

Una revisión de los tipos de memes creados hizo evidente el predominio de los Rage o Paint comic y el meme fotografía, constituyéndose como las expresiones predilectas para trabajar la imagen como herramienta creativa para el análisis y síntesis de los textos. Esto tiene correspondencia con lo planteado por Vera, al advertir que: “En efecto, el meme responde a una forma ideal de concebir el mundo; reír es mucho más significativo en la actualidad, en razón a que “la vida es demasiado corta para tomársela en serio” (2016, p. 3). Incorporar la emoción a la cotidianidad de la práctica docente permite, en este caso, vincular el humor como medio para trabajar la enseñanza en contextos digitales.

Finalmente, es necesario destacar que la presente experiencia ratifica algunos principios del conectivismo, específicamente que: A) El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones, pues las interacciones generadas en las redes sociales fueron un complemento para los espacios de la asignatura; y B) La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos está presente en estrategias pedagógicas que vinculan modalidades mixtas (b-learning) para mejorar la enseñanza, porque reflexionar sobre la imagen y su posibilidad pedagógica en la enseñanza presenta un camino para la mediación tecnológica. ■

Figura 6. Memes creados durante la experiencia



Referencias

- Abril, G. (2013). *Cultura visual, de la semiótica a la política*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Adar, E., Zhang, L., Adamic, L., y Lukose, R. (2004). *Implicit structure and dynamics of blogspace. Draft research report for the HP Information Dynamics Lab*. Obtenido desde hpl.hp.com/research/idl/papers/blogs/index.html
- American Anthropological Association. (1992). *Anthropology and education quarterly*. Obtenido desde <https://www.americananthro.org/StayInformed/Content.aspx?ItemNumber=12836>
- Artopoulos, A. (2011). *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada Latinoamericana*. Barcelona: Ariel.
- Barbero, M. (2009). *Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural*. Obtenido desde <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/15549>
- Brodie, R. (1996). *Virus of the mind: A new science of the meme*. Seattle: Integral Press.
- Campbell, L., Campbell, B., y Dickenson, D. (2002). *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista educación y tecnología*. Obtenido desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414>
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Castells, M. (2012). *El impacto de Internet en la sociedad: Una perspectiva global*. Obtenido desde <http://bbvaopenmind.com>
- CEPAL. (2011). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios*. Santiago de Chile: CEPAL, División de desarrollo social.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mouri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: Las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario Psicología*, pp. 377-400.
- DANE. (2017). *Encuesta Nacional de Lectura*. Obtenido desde <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/encuesta-nacional-de-lectura-enlec>
- Davison, P. (2005). The Language of Internet Memes. *The Social Media Reader*, pp. 120-134.
- Dawkins, R. (1993). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat.

Ferguson, K. (2013). *Everything is a Remix*. Obtenido desde <https://www.everythingisaremix.info/watch-the-series>

García, A. (2010). *La Web 2.0: generador de un nuevo espacio educativo virtual*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Educación Superior, Febrero, La Habana.

García, F., y Gertrudix, M. (2011). Naturaleza y características de los servicios y los contenidos digitales abiertos. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, No. 16, 125-138. Obtenido el 4 de Julio de 2020 desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=935/93521629008> DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2011.v16.7

García, I. (2013). Del meme al imeme, trascendiendo la dimensión lúdica. *Revista Entretexos*, Año, 5, No. 15.

Giesbrech, N. (2007). *Connectivism: Teaching and learning*. Obtenido el 26 de Marzo de 2008, desde http://design.test.olt.ubc.ca/Connectivism:_Teaching_and_Learning

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Hall, S. (1997). *Culture, media and identities. Representation: Cultural representations and signifying practices*. Nueva York: Sage Publications, Open University Press.

Kaplún, G. (2005). *Aprender y enseñar en tiempos de Internet. Formación profesional a distancia y nuevas tecnologías*. Montevideo: CINTERFOR/OIT

Kaplún, M. (2014). Una pedagogía de la comunicación. *Educommunication: Beyond 2.0*. Sao Paulo: Paulinas.

Knobel, M. (2005). *Memes and affinities: Cultural replication and literacy education*. Miami: NRC. Obtenido desde <http://everydayliteracies.net/files/memes2.pdf>

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Obtenido desde <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>

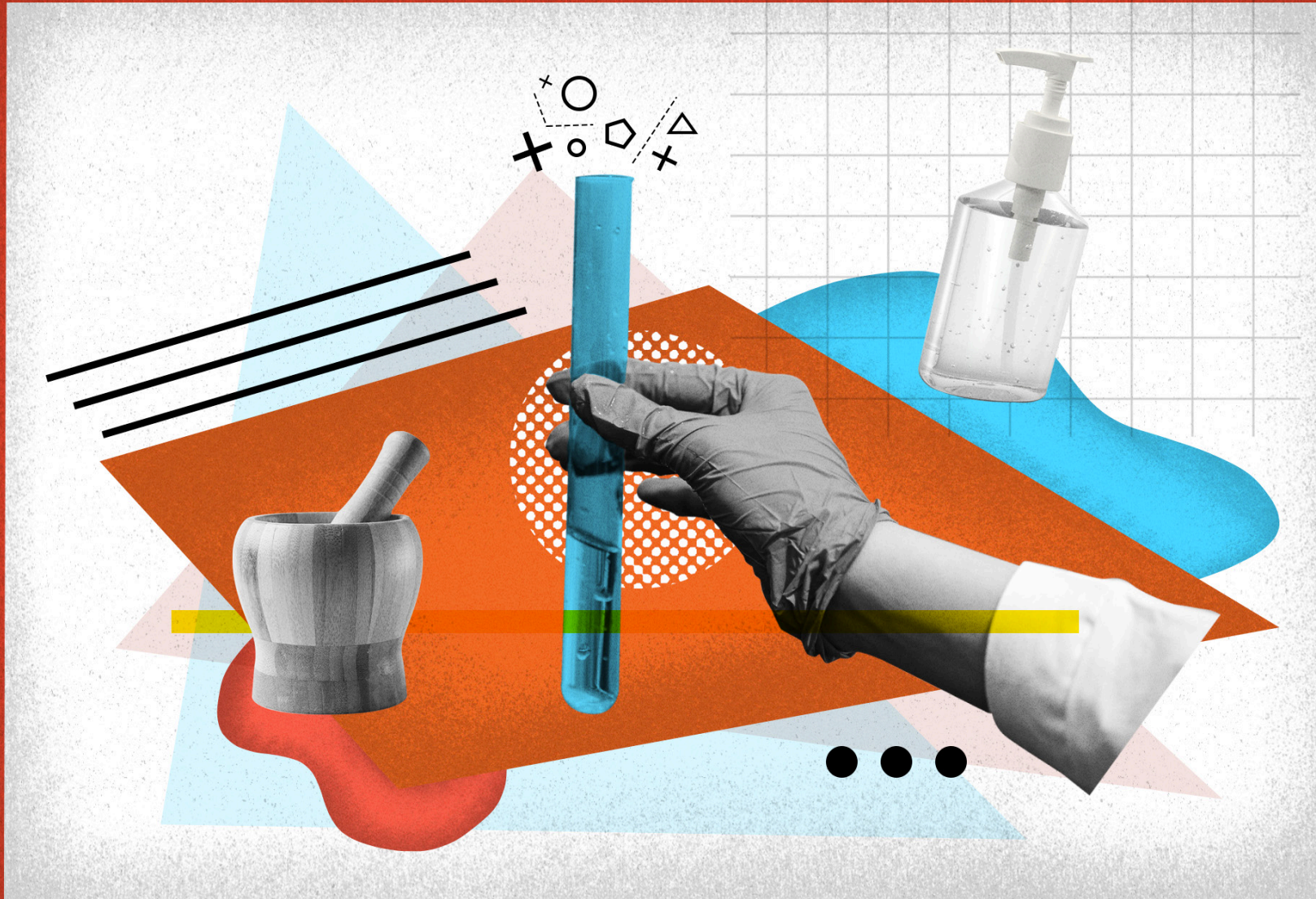
Mandiber, M. (2012). *The language of internet memes*. Obtenido desde http://spring2016.veryinteractive.net/content/6-library/7-language-of-internet-memes/language-of-internet-memes_michaelmandiberg.pdf

Murray, S. (2008). Digital images, photo-sharing, and our shifting notions of everyday aesthetics. *Journal of Visual Culture*, 7(2), pp. 147-163. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470412908091935>

Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, Vol. 5, No. 3. Obtenido desde <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Redalyc. Foro de educación*, Vol. 6, No. 10, pp. 325-345. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544585017.pdf>
- Rodríguez, S., Parra, M., Altarejos, M. (2001). *Pensar la sociedad: Una iniciación a la sociología*. Pamplona: Eunsa.
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario educativo*, Año, XXVII, No. 62. DOI: <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto Ediciones.
- Siemens, G. (2004a). *A learning theory for the digital age*. Obtenido el 20 de Febrero de 2008 desde <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (2004b). *Connectivism: a Learning Theory for the Digital Age*. Obtenido el 22 de Marzo de 2011 desde <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Soares, O. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, No. 19, pp. 12-24. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>
- Soares, O. (2011). *Educommunication: el concepto, el profesional, la aplicación: contribuciones a la reforma de la escuela secundaria*. Sao Paulo: Paulina.
- Vera, E. (2016). El meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación. *Revista Educación y Tecnología*, Año, 05, 8(2), pp. 1-15. Obtenido desde <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/viewFile/525/522>
- Vélez, J. (2012). Los memes de Internet y su papel en los medios de comunicación mexicanos. *Memoria: XXIV Encuentro Nacional AMIC*. Saltillo: UACoahuila.



Caracterización de las representaciones semióticas elaboradas por estudiantes de grado cuarto, de básica primaria, sobre separación de mezclas

DEPICTION OF SEMIOTIC REPRESENTATIONS ELABORATED BY PRIMARY FOURTH GRADE STUDENTS ON SEPARATING MIXTURES

CARACTERIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS FEITAS POR ESTUDANTES DE QUARTA SÉRIE SOBRE SEPARAÇÃO DE MISTURAS

Robinson Hans Cascavita Sánchez
Edier Hernán Bustos Velasco
Jaime Duván Reyes Roncancio

- Robinson Hans Cascavita Sánchez**¹ 1. Docente, Secretaría de Educación Distrital, Colegio INEM Santiago Pérez. Magíster en Educación con énfasis en Ciencias de la Naturaleza y la Tecnología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7841-1019>; correo electrónico: rhcascavitas@educacionbogota.edu.co
- Edier Hernán Bustos Velasco**² 2. Doctor en Educación (Énfasis enseñanza de las ciencias); Docente TC. Asociado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0072-8598>; correo electrónico: ehbustosv@udistrital.edu.co
- Jaime Duván Reyes Roncancio**³ 3. Doctor en Educación (Énfasis enseñanza de las ciencias); Director grupo de investigación INVESTUD - CN. Docente TC, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9229-1196>; correo electrónico jdr6725@gmail.com

Citar artículo como:

Cascavita, R., Bustos, E., y Reyes, J. (2020, Julio-Diciembre). Caracterización de las representaciones semióticas elaboradas por estudiantes de grado cuarto, de básica primaria, sobre separación de mezclas. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp 147-163. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2340

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2340>

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2020/ Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

Este documento presenta los resultados de una investigación sobre las representaciones externas de un grupo de estudiantes de educación primaria, alrededor de la separación de mezclas para obtención de aceites aromáticos naturales. El proceso involucró el diseño, validación e implementación de una secuencia de actividades de enseñanza, en la cual se contemplaron reflexiones de orden pedagógico y didáctico relacionadas con el valor de las representaciones semióticas en la enseñanza de las ciencias. El enfoque metodológico cualitativo permitió interpretar los significados construidos por los estudiantes sobre la separación de mezclas.

Palabras clave: Representaciones semióticas, innovación curricular, separación de mezclas.

Abstract

This paper presents the results of a research on the external representations of a group of primary school students, about separating mixtures to obtain natural aromatic oils. This process involved the design, validation, and implementation of a sequence of teaching activities that considered pedagogic and didactic reflections, concerning the value of the semiotic representations in the teaching of the Science. The qualitative approach permitted the interpretation of the student's meanings in regards to separating mixtures.

Keywords: Semiotic representations; curricular innovation; separating mixtures.

Resumo

Este documento apresenta os resultados de pesquisa em relação às representações externas de um grupo de estudantes de ensino fundamental, sobre a separação de misturas para a obtenção de azeites aromáticos naturais. Este processo envolveu o desenho, validação e implementação de uma sequência de atividades de ensino na qual se contemplaram reflexões de ordem pedagógica e didática com relação ao valor das representações semióticas no ensino das ciências. A abordagem metodológica qualitativa permitiu uma interpretação dos significados que os alunos constroem sobre a separação de misturas.

Palavras-chave: Representações semióticas; inovação curricular; separação de misturas.

Introducción

El presente documento describe una experiencia de investigación implementada en el Colegio INEM Santiago Pérez (Bogotá), que contó con la participación de 36 alumnos de grado cuarto de Básica Primaria. El diagnóstico inicial permitió reconocer una falta de articulación entre teoría y práctica, entre lo planteado en el plan de estudios y lo realizado efectivamente en el aula; situación que llevó a reflexionar sobre el hecho de que el aprendizaje de las Ciencias Naturales presentaba dificultades vinculadas con la metodología de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y la falta de una mayor contextualización de los aprendizajes.

Al respecto, es importante reconocer los planteamientos de Torres (2010), quien destaca cómo la metodología tradicional limita al maestro al papel de transmitir leyes, conceptos y teorías de las ciencias, estimulando solo la parte memorística de los estudiantes y dejando de lado estrategias didácticas que permitan vincular su participación y la aplicación de los conocimientos al proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Frente a ello, autores como Díaz (2010), establecen la necesidad de innovar en los procesos y métodos de investigación asociados a nuevos objetos de estudio, para dar cuenta de la complejidad de la realidad educativa frente a procesos, sistemas y actores involucrados.

De acuerdo con tales perspectivas, la experiencia se orientó a resolver una pregunta de investigación: ¿Qué tipo de representaciones externas realizan los estudiantes de grado cuarto de Educación Básica Primaria, del Colegio INEM Santiago Pérez (IED), para explicar la separación de mezclas a partir

del proceso de obtención de aceites aromáticos naturales?; la cual permitió plantear un trabajo que llevó a evidenciar una apropiación de los estudiantes del proceso de aprendizaje, mientras que, desde la práctica docente, facilitó el reconocimiento de los procesos de enseñanza y de posibles aportes al desarrollo e implementación de una propuesta curricular innovadora en el campo de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Antecedentes

Se comenzó por una revisión de la perspectiva de representaciones semióticas, desde la cual se abordaron trabajos afines a los propósitos de la investigación; entre ellos, Lombardi, Caballero y Moreira (2009); Castaño, Garcés y Velásquez (2013); Callone, (2015); Buenaventura (2015); y Puentes y Rocha (2016). Partiendo de esta lectura fue posible concretar una serie de referentes conceptuales que orientaron los pasos a seguir.

Referentes Conceptuales

La enseñanza de las ciencias y la innovación curricular

Propiciar nuevas formas de pensar, enseñar y aprender está vinculado necesariamente a una transformación de la manera de enseñar las ciencias. Desde esta perspectiva, vale la pena recordar la visión de Bejarano (2016), cuando destaca la importancia de la investigación en la escuela y su relación con la enseñanza de las ciencias naturales, toda vez que reflexiona sobre el rol del docente desde dos perspectivas: como facilitador del conocimiento y como investigador de su propia práctica docente.

En la misma línea, investigaciones recientes sobre el tema (Martin, Prieto y Jiménez, 2015) reconocen la importancia de aplicar estrategias metodológicas innovadoras y contextualizadas en la enseñanza de las ciencias, para inducir así una comprensión integrada en el alumnado e impulsar aprendizajes más significativos, que contemplen el desarrollo de habilidades, actitudes y valores propios del andamiaje de las ciencias. Del mismo modo, Rivero, Solís, Porlán, Azcárate y Martín del Pozo (2017) concuerdan en señalar la necesidad de fortalecer el enfoque investigativo e innovador en la enseñanza de las ciencias, empleando como punto de partida la propia actividad formativa de futuros docentes, frente al enfoque transmisivo de enseñanza de las ciencias, mediante un análisis de cuatro aspectos determinantes: los contenidos, la didáctica, la secuencia metodológica y la finalidad de la evaluación.

Por su parte, Gómez y Gavidia (2015) recalcan la necesidad de incluir dibujos y descripciones en la formación de docentes de ciencias, de manera que los estudiantes puedan “modelizar” los procesos y conceptos propios de su enseñanza. Publicaciones recientes (Delord, Porlán y Harres, 2017) resaltan la importancia de la participación docente en proyectos asociados a la investigación escolar y redes innovadoras de conocimiento; destacando, entre otros aspectos, su pertinencia y relevancia para el desarrollo profesional docente.

Lo anterior, se suma a la necesidad de fomentar estrategias y modelos innovadores que lleven a un avance significativo de la enseñanza de las ciencias, acordes con los resultados en el campo de la investigación en didáctica de la materia. Al respecto, Suárez (2017) afirma que el aprendizaje

es resultado de complejos procesos biológicos, en el que los recursos didácticos son herramientas útiles para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, mientras, además, pueden ser tomados como complemento de los procesos de innovación e investigación educativa.

Teniendo en cuenta tales perspectivas, es evidente la urgencia de sustituir los modelos tradicionales de enseñanza de las ciencias, centrados en los contenidos y en el profesor, por otros que contemplen estrategias innovadoras desde el ámbito investigativo de la enseñanza científica, que prioricen el rol del estudiante. En este sentido, Moreira (2005), partiendo de su propio enfoque pedagógico, denominado Aprendizaje Significativo Crítico, considera factible ver al aprendiz como sujeto receptor/representador de sistemas de ideas, toda vez que se le entiende como parte activa de la construcción y producción dinámica de su conocimiento.

En la misma línea, Marín (2010) destaca que cuando un estudiante está en capacidad de explicar o representar un hecho o fenómeno de la naturaleza, evidencia su nivel de comprensión del mismo, de acuerdo con su grado de escolaridad. Por ende, la transformación de la enseñanza de las ciencias implica desarrollar metodologías para que el estudiante pueda desplegar un conocimiento científico escolar aplicable al entendimiento de la naturaleza, los procedimientos y métodos de la ciencia.

La teoría de las representaciones y su relación con la enseñanza de las ciencias

La teoría de las representaciones, como plantea Gallego (2018), resalta la importancia de

comprender los diferentes tipos de conocimiento, originados a partir de la indagación -investigación de un objeto de estudio, los cuales deben ser tenidos en cuenta a la hora de formular propuestas innovadoras de índole científica y tecnológica. Lo anterior, radica en la importancia de estudiar, comprender y analizar los diferentes tipos de representaciones, de manera que la enseñanza de las ciencias no solo promueva cambios conceptuales en los estudiantes, sino procesos de actuación en el mundo de la vida, derivados de una reflexión consciente acerca de los fenómenos científicos.

Por su parte, desde la perspectiva de las ciencias cognitivas, Tamayo (2006) plantea que las representaciones son como “cualquier noción, signo o conjunto de símbolos que significan algo del mundo exterior o de nuestro mundo interior” (p. 39). Establece, además, que los conjuntos de signos o de símbolos que representan algo pueden ser descritos de dos formas: las representaciones externas, también conocidas como representaciones semióticas; y las representaciones internas o mentales.

Ahora bien, expertos teóricos como Lombardi, Caballero y Moreira, detallan que las representaciones externas son “notaciones, signos o conjunto de símbolos que nos vuelven a presentar un aspecto del mundo externo en su ausencia” (2005, p. 2); desde allí se permiten clasificarlas en lingüísticas y pictóricas. Las pictóricas, como mapas, símbolos químicos o modelos tridimensionales utilizados para representar la estructura de los compuestos, las reacciones químicas, fotografías o mapas de conceptos, se conocen también como representaciones gráficas, depictivas, incrustaciones, imágenes visuales y gráfico-visuales, aludiendo así a las

representaciones no textuales (gráfico, tabla, fotografía, diagrama).

Del mismo modo, Roldán, Vázquez y Rivarosa (2010) proponen diferenciar tres importantes grupos de representaciones semióticas o externas: La escritura, como representación del lenguaje; la notación numérica, de la cantidad; y, finalmente, las representaciones de objetos, personas o escenas, llamadas representaciones figurativas porque habitualmente emplean encarnaciones mixtas, procedentes de diferentes sistemas externos de representación.

Los sistemas externos de representación

Desde la perspectiva de la función de los sistemas externos de representación, Pérez, Martí y Pozo plantean que las representaciones externas son “construcciones semióticas, con sus propias características, que interactúan con las representaciones internas en un proceso dialéctico” (2010, p. 143); así, adquirir y comprender representaciones es resultado de un proceso complejo, caracterizado por poseer funciones cognitivas propias aplicadas a entender un fenómeno o problema de investigación, potenciando así la adquisición de nuevos conocimientos.

Del mismo modo, Lorenzo (2017) define el uso recurrente de sistemas externos de representación como una de las características de las ciencias (Pérez, *et al.*, 2010), al considerarles instrumentos cognitivos constituidos por un conjunto de signos y por ciertas reglas o códigos de composición, que realizan una mediación semiótica entre un objeto o fenómeno del mundo real y nuestras posibilidades de interpretarlo y comprenderlo.

Por otro lado, de acuerdo a Roldán, *et al.* (2010), el aprendizaje de las representaciones figurativas precisa de una enseñanza formal de los diferentes códigos y de sus relaciones estructurales, sin que ello implique necesariamente una enseñanza o instrucción específica para interpretarlas y/o comprenderlas. Junto a ello, destacan otras calificaciones de las representaciones figurativas; por ejemplo: representaciones gráficas (Postigo y Pozo, 2000); representaciones gráficas cartesianas (Artola, Mayoral y Benarroch, 2016) y gráficos estadísticos (Díaz, Arteaga y Contreras, 2017).

Así, es posible destacar dos apreciaciones alrededor de este tipo de representaciones semióticas: por un lado, permiten identificar y caracterizar conflictos semióticos potenciales y, por el otro, son herramientas de excepcional valor para la transferencia del conocimiento, ya que pueden ayudar al estudiante a mejorar sus procesos metacognitivos.

Categorías de análisis propuestas

Teniendo en cuenta los referentes teóricos de esta investigación, y de acuerdo con los tipos de representaciones elaboradas por los estudiantes, se plantearon dos categorías de análisis: Representaciones Macroscópicas (RM) y Representaciones Simbólicas-Escolares (RSE); las cuales fueron analizadas desde la perspectiva de las representaciones externas (orales, escritas y gráficas).

Las características de la categoría de análisis “Representaciones Macroscópicas” (RM), corresponden a representaciones adquiridas a partir de la experiencia sensorial directa de los estudiantes, construidas mediante la información proveniente de los sentidos (organolépticas); dan cuenta

de relaciones parciales entre los procesos y procedimientos prácticos realizados y se acude a un conocimiento cotidiano para elaborarlas. Los estudiantes tienden a explicar el fenómeno de separación de mezclas recurriendo a un lenguaje común o cotidiano para expresar sus representaciones (verbales y figurativas).

Por su parte, las características de la categoría de análisis Representaciones Simbólicas-Escolares (RSE), se apoyan en representaciones procedentes de diferentes sistemas externos de representación (escritura, notación numérica y representaciones figurativas). Los estudiantes dan cuenta de interpretaciones, procesos y procedimientos sobre el fenómeno de separación de mezclas utilizando un lenguaje estructurado, propio de las ciencias naturales. Estas representaciones dan cuenta de relaciones conexas y secuenciales de los procesos y procedimientos prácticos realizados y se acude a un conocimiento científico-escolar para elaborarlas.

Metodología

La investigación se implementó desde el modelo de Investigación Acción Educativa (IAE), y el enfoque metodológico es cualitativo de tipo interpretativo; de tal forma, como señalan Tobón, Pimienta y García (2010), en la IAE “el objeto de investigación es la propia práctica docente, y a la vez que se investiga se busca transformar e innovar dicha práctica con la consideración de nuevas estrategias didácticas y de evaluación” (p. 186). Igualmente, en términos de Restrepo: “El tipo de investigación en el que se pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la investigación-acción educativa” (2004, p. 47). La IAE permite al docente construir saber pedagógico

rigurosa y sistemáticamente a partir de la reflexión en su acción cotidiana.

En cuanto a la investigación cualitativa, se destaca el hecho de que, como señalan Hernández, Fernández y Baptista, ésta se enfoca en “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (2010, p. 364). Por ende, para responder a la pregunta de investigación, es necesario elegir un contexto o ambiente para realizar el estudio, precisando el planteamiento del problema en un tiempo y espacio determinados.

Junto a ello, resulta importante considerar lo planteado por Gurdián (2007), quien afirma que la producción de conocimiento obedece a un proceso de aclaración progresivo, de naturaleza multicíclica y en espiral, respondiendo así a un diseño semiestructurado y flexible en la investigación. Esta es la razón por la cual los hallazgos de la investigación cualitativa se validan por consenso o por la interpretación de evidencias.

De forma concomitante, Vasilachis (2006) afirma que los métodos cualitativos suponen y realizan los postulados del paradigma interpretativo, pues su fundamento “radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (p. 49). En este sentido, el enfoque interpretativo crea al menos dos posibilidades de cambio en la práctica: Facilita el diálogo-comunicación entre los protagonistas, y ofrece a los sujetos la posibilidad de reconsiderar sus actitudes, creencias y formas de razonamiento (González, 2001).

Validación de instrumentos

Según lo planteado por Aguilar y Barroso (2015), la base para desarrollar un proyecto investigativo de calidad es la validación de instrumentos, esencial si se quiere recopilar información fiable que responda al problema formulado; así, Cisterna (2005) plantea que la validación por estamentos permite aceptar epistemológicamente la acción del investigador. Sin embargo, la validez y confiabilidad del conocimiento producto de la indagación recae en el rigor del investigador, a partir de procesos de interpretación de la información recopilada. Por ello, los instrumentos empleados en esta investigación para recolectar información fueron una secuencia de actividades de enseñanza (Zabala, 2000) y el diario de campo del docente, validados por 2 expertos, 2 pares académicos y 1 grupo focal de estudiantes.

Por su parte, Garrote y Rojas (2015) proponen la validación basada en el juicio de expertos como método útil para verificar la fiabilidad de una investigación. Para el caso concreto de este trabajo, tener en cuenta la opinión, valoraciones y juicios de expertos cualificados, enriqueció significativamente el proceso investigativo. Como resultado, se validó y consolidó la estructura lógica de la secuencia de actividades de enseñanza, y del diario de campo, como instrumento de indagación e identificación de las representaciones externas elaboradas por los estudiantes de grado cuarto, sobre el proceso de obtención de aceites aromáticos naturales a partir de métodos de separación de mezclas.

Proceso metodológico desarrollado

A partir de la indagación-reflexión sobre los referentes teóricos y metodológicos, se desarrolló

un diagrama de fases de la investigación (*Figura 1*): En la fase exploratoria se logró identificar el objeto de estudio (las representaciones externas o semióticas) y el fenómeno de interés (la separación de mezclas para la obtención de aceites aromáticos naturales); todo a partir del análisis del Mapeamiento Informativo Bibliográfico (MIB). Ello constituyó el marco de referencia y, a su vez, permitió definir las tendencias sobre las posibles categorías de análisis de la información. En este sentido, y siguiendo a Molina, Pérez, Bustos, Castaño, Suárez y Sánchez (2013), el MIB se constituye como un modelo de desarrollo de análisis documental.

Por otra parte, se analizaron los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, tales como los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales* (2004), los *Derechos Básicos de Aprendizaje DBA Ciencias Naturales V.1* (2016) y las *Mallas de Aprendizaje Grado 4° Ciencias Naturales y Educación Ambiental* (2017); como resultado de esta primera fase, fue posible plantear el problema de investigación, el sistema de objetivos y el diseño metodológico preliminar.

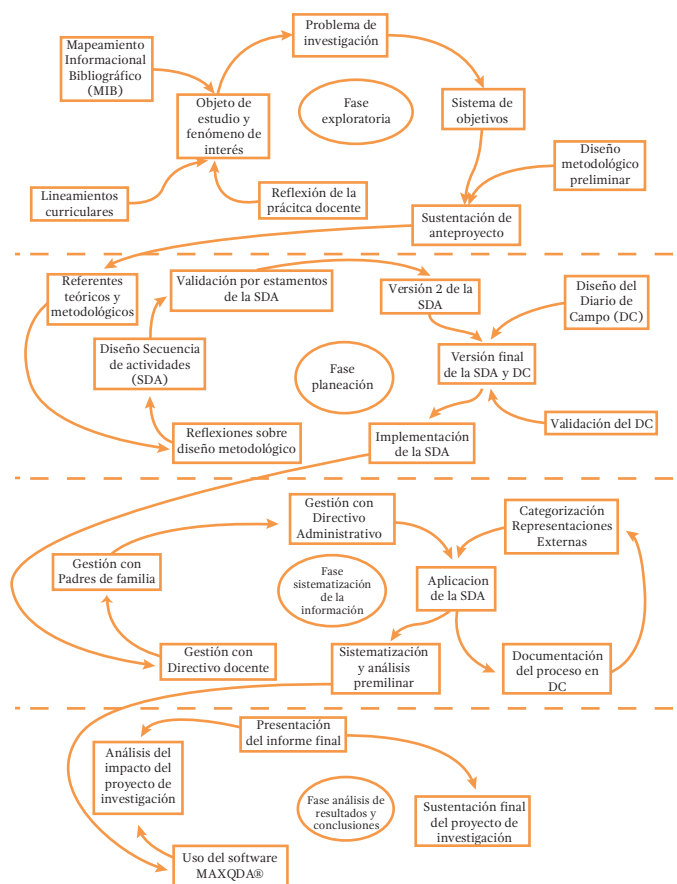
En la fase de planeación, se avanzó en el análisis de referentes teóricos y metodológicos y se tomaron los aportes de pares académicos y expertos, lo cual llevó a reflexionar sobre aspectos de la investigación como el enfoque metodológico, la fundamentación pedagógica y el método a desarrollar. A su vez, se avanzó en el diseño de la secuencia de actividades (SDA) y en su proceso de validación por estamentos (pares académicos, expertos académicos y grupo focal de estudiantes), así como en el diseño y validación del diario de campo (DC) del docente-investigador por parte

de experto académico, logrando validar la SDA y el DC como instrumentos de la investigación, dando inicio a la implementación en la Institución Educativa Distrital INEM Santiago Pérez.

La fase de sistematización de información llevó a implementar la SDA, previa gestión de consentimientos y autorizaciones requeridos con directivos docentes, directivos administrativos y padres de familia. A su vez, se completó la documentación de la implementación de la SDA en el DC del docente. Los 36 estudiantes participantes se organizaron en 9 equipos de trabajo y elaboraron sus representaciones externas orales, escritas y gráficas, producto de las 5 actividades planteadas en la SDA.

Por último, la fase de análisis de resultados y conclusiones permitió categorizar y caracterizar las representaciones externas elaboradas por los estudiantes, mediante el uso del software para análisis de datos cualitativos MAXQDA 2018.2®, lo cual facilitó comprender, interpretar y discutir los resultados obtenidos, llegando así a una reflexión sobre el impacto de la propuesta investigativa y la elaboración de las respectivas conclusiones de esta investigación.

Figura 1. Diagrama de las fases desarrolladas en el proyecto de investigación



Nota. Fuente: Elaborado por autor

Resultados y análisis

La técnica utilizada fue el análisis de contenido de las producciones de los estudiantes, que fueron sistematizadas y estudiadas desde la perspectiva de representaciones externas, producto de lo cual se establecieron categorías de análisis (Ver *Tabla 1*), codificadas y caracterizadas con ayuda

del Software MAXQDA® versión 2018.2. Dentro de las producciones estudiantiles se obtuvieron representaciones (orales, escritas y gráficas), distinguiendo entre materiales vegetales, solventes, tipos de mezclas, métodos de separación de mezclas para la obtención de aceites aromáticos y elaboración de productos biodegradables (Ver *Tabla 2*).

Tabla 1. Codificación de las categorías de análisis

Tipos de representaciones	Representaciones Macroscópicas (RM)	Representaciones Simbólicas Escolares (RSE)
Orales (O)	RMO	RSEO
Escritas (E)	RME	RSEE
Gráficas (G)	RMG	RSEG

Nota. Fuente: Elaborado por autores

En correspondencia, el lenguaje del caso del estudio de la Química se concreta en tres niveles de representación: Un primer nivel, denominado macroquímica, que se refiere a lo que percibimos por medio de los sentidos; un segundo nivel, la submicroquímica, inclinada a presentar los modelos conceptuales como teorías, principios y conceptos; y un tercer nivel, el componente simbólico de la química, desarrollado por los químicos, para expresarse en los niveles macro, micro y de proceso mediante traslaciones entre los diferentes niveles de representación (Johnstone, 1993, citado por Lombardi, *et al.*, 2005, p. 3).

Frente a ello, Galagovsky, Rodríguez, Stamati y Morales (2003) plantean la necesidad de modificar

la propuesta de Johnstone y solo utilizar dos niveles de representación: el macroscópico y el simbólico, pues afirman que el nivel submicroscópico de Johnstone es, en realidad: “Un caso especial de nivel simbólico que interpreta explicaciones mediante esquemas de partículas, expresándose a través de un lenguaje gráfico que utiliza códigos específicos” (p. 112).

Tabla 2. Documentación de procesos

Métodos de separación de mezclas aplicados	Material vegetal y solventes utilizados	Productos obtenidos
<p>Equipo 1</p> <p>Cáscaras de limón (aceite refinado) Cáscaras de naranja (aceite refinado) Hojas de lavanda (agua destilada)</p> <p>Nota. El macerado de cáscaras de naranja en aceite refinado se fermentó</p>	 <p>Maceración en frío con solventes</p> <p>Filtración</p>	 <p>Aceites aromáticos de limón y lavanda Jabón líquido antibacterial Velas aromatizadas</p>
<p>Equipo 4</p> <p>Hojas de hierbabuena (propilenglicol) Hojas de lavanda (propilenglicol) Astillas de canela (propilenglicol) Cáscaras de naranja (aceite refinado) Hojas de menta (alcohol etílico 96%) Pétalos de rosas (alcohol etílico 96%) Pétalos de rosas (grasa animal)</p>	 <p>Maceración en frío con solventes</p> <p>Enflourage</p> <p>Filtración</p>	 <p>Aceites aromáticos de hierbabuena, lavanda, canela, naranja, menta y rosas Jabón líquido antibacterial Jabón en molde glicerinado</p>
<p>Equipo 6</p> <p>Hojas de lavanda (alcohol etílico 96%) Cáscaras de limón (aceite refinado) Astillas de canela (agua destilada) Hojas de menta (alcohol etílico 96%)</p> <p>Nota: El macerado de lavanda en alcohol no les resultó</p>	 <p>Maceración en frío con solventes</p> <p>Filtración</p>	 <p>Aceites aromáticos de limón, canel y menta Jabón líquido antibacterial Body splash – colonias</p>

Nota. Fuente: Elaborado por autores

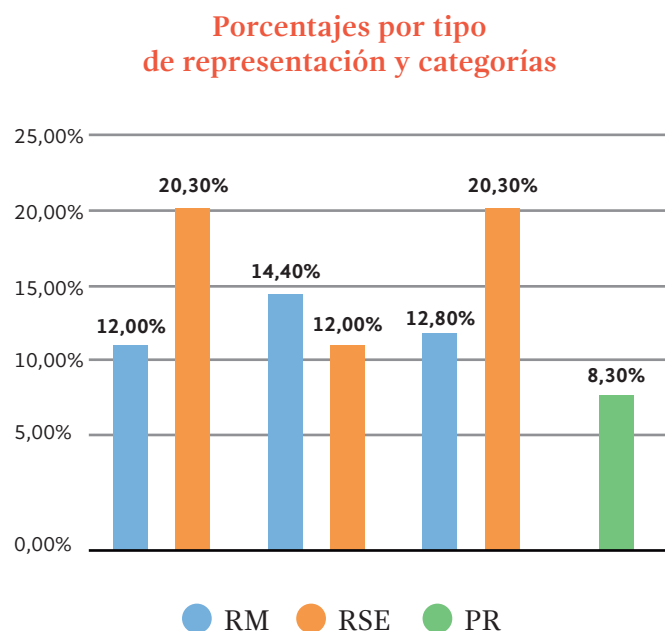
Los métodos de separación de mezclas propuestos por los estudiantes (maceración en frío con solventes, enflourage y filtración), para obtener aceites aromáticos frutales y/o florares, surgen a partir de su revisión de fuentes bibliográficas y del desarrollo mismo de las actividades prácticas propuestas por el docente en la secuencia de actividades.

Resultados por tipo de representación

De acuerdo con las categorías de análisis aplicadas, de Representaciones Macroscópicas (RM) y Representaciones Simbólico-Escolares (RSE), la *Figura 2* expone la relación porcentual, por tipo de representación (oral, escrita y gráfica), de las producciones estudiantiles. De hecho, al concretar el análisis de contenido de las 133 representaciones semióticas obtenidas como producto de la investigación, codificadas con el software MAXQDA® versión 2018.2, surgió una categoría emergente: Personalización de la Representación (PR). En total se dieron 11 representaciones codificadas bajo esta categoría, lo que representa el 8,3% del total de representaciones codificadas.

La categoría emergente PR trata la forma en que los estudiantes personalizan sus representaciones y acompañan con gráficos de diversa índole sus diagramas, así como con colores asociados. Esto es importante porque representar el conocimiento es un acto, individual y colectivo, donde la persona asocia gráficos, dibujos, colores y formas con la información representada en diagramas, esquemas y tablas, entre otros.

Figura 2. Porcentajes de las producciones estudiantiles, por tipo de representación



Nota. Fuente: Elaborado por autores

Se evidencia una relación equivalente en las representaciones de tipo oral, escrito y gráfico para la categoría de Representación Macroscópica (RM), y mayor producción de representaciones de tipo oral y gráfico en la categoría de Representación Simbólica Escolar (RSE). Desde esta perspectiva, las (RM) de los estudiantes tienden a explicar el fenómeno de separación de mezclas para la obtención de aceites aromáticos, recurriendo a un lenguaje común o cotidiano para expresar sus representaciones (figurativas y verbales). Al tiempo, en las (RSE) los estudiantes dan cuenta de procedimientos y procesos y/o realizados,

sobre el fenómeno de separación de mezclas para la obtención de aceites aromáticos, utilizando un lenguaje estructurado, propio de las ciencias naturales.

Figura 3. Ejemplos de Representaciones elaboradas por los estudiantes

Ejemplo de Representación Simbólica Escalar Oral (RSEO)

TRANSCRIPCIÓN DE VIDEOGRABACIÓN EQUIPO OCHO (E8) Duración: 4 minutos 45 segundos

Título: Explicación sobre aceites aromáticos y gel antibacterial

Estudiante equipo ocho (E8): Buenas tardes compañeros este es el equipo número ocho y hoy les vamos a enseñar cómo hacer un gel antibacterial y un jabón líquido, este es el procedimiento que hicimos pues en el laboratorio de bachillerato, primero comenzamos con un enfleurage que es manteca de cerdo combinada con pétalos de rosa, lo que traímos para hacer las esencias que haya en la mesita de al fondo las pueden ver los pétalos de rosas blancas tanto como rojas, canela en astillas y hojas de lavanda ehh... la filtración del método de separación físico eso si pues eso fue un poquito difícil, ya que le enfleurage a nosotras no nos quedó, después ehh... que nosotras pusimos... nosotras pusimos los clavos de canela, las hojas de lavanda, los pétalos de rosas... como el enfleurage no nos quedó los pusimos en estos frasquitos como pueden ver aquí, les echamos alcohol etílico, entonces agua desmineralizada, aceite de girasol y otras cosas en el laboratorio y tuvimos que esperar quince días a que pues ehh... el líquido absorbiera el olor de estos ingredientes, aquí pueden ver las... las esencias, estas fueron las materias primas para el jabón líquido, acá están los colorantes, acá está la probeta, los frascos para poner el jabón y todo eso, acá está el aceite, las aguas y todo eso y pues bueno cuando ya terminados de hacer todo eso, mezclamos todas esas cosas y le pusimos los colorantes, este es olor a canela y este es olor a lavanda

Ejemplos de Representaciones Simbólicas Escolares Escritas (RSEE)



Al destapar los frascos de vidrio se captó el proceso de maceración sobre el cual se le añadieron los pétalos de rosa en el frasco y se le añadió el alcohol en su color que lo cual procedieron a realizar el proceso de separación de mezclas homogéneas para conseguir la obtención de los aceites aromáticos.

Proceso de separación de mezclas homogéneas para la obtención de los aceites aromáticos

Procedimiento:

1. Se toma un frasco de vidrio y se le añade la manteca de cerdo y los pétalos de rosa.
2. Se deja macerar durante 15 días.
3. Se filtra el líquido y se le añade el alcohol.
4. Se mezcla con agua desmineralizada y aceite de girasol.

Resultados:

Se obtuvieron los aceites aromáticos de canela y lavanda.

Ejemplos de Representaciones Macroscópicas Gráficas (RMG)



Aceites Aromáticos
Tráidos y Plantas.

Los Aceites se obtienen por las frutas, plantas o hierbas.
Cuando los dejamos de 7 a 11 días se seca la hoja y se le hace la fragancia o aromático.

MEZCLAS - ACEITES AROMÁTICOS Y SUS APLICACIONES

Los aceites aromáticos se utilizan en la industria de la perfumería, en la industria de la cosmética, en la industria de la alimentación, en la industria de la medicina, en la industria de la agricultura, en la industria de la jardinería, en la industria de la decoración, en la industria de la limpieza, en la industria de la salud, en la industria de la belleza, en la industria de la moda, en la industria de la tecnología, en la industria de la energía, en la industria de la construcción, en la industria de la minería, en la industria de la metalurgia, en la industria de la química, en la industria de la física, en la industria de la biología, en la industria de la geología, en la industria de la astronomía, en la industria de la meteorología, en la industria de la oceanografía, en la industria de la climatología, en la industria de la hidrología, en la industria de la geología, en la industria de la biología, en la industria de la medicina, en la industria de la alimentación, en la industria de la cosmética, en la industria de la perfumería.

Conclusiones

La técnica del Mapeamiento Informacional Bibliográfico (MIB) permitió identificar los fundamentos teóricos que relacionan la enseñanza de las ciencias y la innovación curricular, con la teoría de los sistemas externos de representación asociados al estudio de la separación de mezclas. Lo anterior, a razón de que las representaciones lingüísticas y figurativas, identificadas en esta investigación, dan cuenta de su potencial riqueza cognitiva para la enseñanza de las ciencias en educación básica primaria.

La perspectiva de representaciones externas (orales, escritas y gráficas), permitió examinar el análisis de contenido de las representaciones sistematizadas en carteleras, esquemas gráficos, transcripciones de videos, fotografías y diagramas, llevando a establecer 2 categorías de análisis: Representaciones Macroscópicas (RM) y Representaciones Simbólicas-Escolares (RSE); fundamentadas en el análisis teórico sobre la teoría de los sistemas externos de representación y su relación con la enseñanza de las ciencias.

Al tiempo, las categorías de análisis propuestas en esta investigación se correlacionaron con los niveles de procesamiento de información propuestos por Postigo y Pozo (2000): explícito, implícito y conceptual; permitiendo así la codificación y desarrollo de descriptores por subcategorías (orales, escritas y gráficas), para cada categoría de análisis propuesta en esta investigación.

El estudio de la categoría emergente de Personalización de la Representación (PR), que consideró las producciones elaboradas por los estudiantes, permitió consolidar el análisis de contenido de las

representaciones externas elaboradas por ellos; labor para la cual resultó fundamental, no solo el software para análisis de datos cualitativos MAXQDA 2018.2®, sino el rigor del docente–investigador, desde procesos de interpretación de la información recopilada. Las representaciones semióticas obtenidas fueron el resultado de implementar la Secuencia de Actividades propuesta por el docente.

Se desarrolló una estrategia innovadora que impactó positivamente, no solo al docente, en su quehacer diario profesional, sino a los estudiantes, en su proceso formativo, al incluir nuevos actores en el proceso educativo, herramientas didácticas, estrategias de trabajo en el aula de clase, el laboratorio y los espacios de trabajo participativo–colaborativos, donde se fomentó el desarrollo de competencias y habilidades en investigación, representación y comunicación, propias de la enseñanza de las ciencias naturales.

Esto se hizo evidente en las representaciones orales, escritas y gráficas creadas por los estudiantes y recopiladas en esta investigación; también en la forma de expresar sus conocimientos sobre el fenómeno de interés, a través de la socialización de experiencias donde dieron cuenta de la apropiación contextualizada de saberes, lo que permitió articular coherentemente estándares, derechos básicos de aprendizaje, mallas de aprendizaje y plan de estudios institucional, mejorando así la metodología de enseñanza, las estrategias, didácticas y la contextualización de los aprendizajes en educación básica primaria del Colegio INEM Santiago Pérez. ■

Referencias

Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, No. 47, pp. 73-88. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>

Artola, E., Mayoral, L., y Benarroch, A. (2016). Dificultades de aprendizaje de las representaciones gráficas cartesianas asociadas a biología de poblaciones en estudiantes de educación secundaria. Un estudio semiótico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1), pp. 36-52. DOI: https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i1.04

Bejarano, D. (2016). La investigación como estrategia de enseñanza de las ciencias naturales: concepciones pedagógicas de los docentes de educación media en el Instituto Pedagógico Nacional. *Bio-Grafía, escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 9(17), pp. 63-71. DOI: <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.17bio-grafia63.71>

Buenaventura, J. (2015). *Representaciones semióticas de sólidos que tienen los estudiantes de educación media*. Tesis de Maestría no publicada, Maestría en Educación, Universidad del Tolima, Ibagué.

Callone, M. (2015). *Las representaciones semióticas utilizadas en la enseñanza de la Química: características e impacto en la correcta conceptualización por parte de los alumnos. Un estudio mixto (cualitativo-cuantitativo) en las clases de Química del Ciclo Básico Común de la Universidad*

de Buenos Aires. Tesis de Maestría en Didáctica, no publicada, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

Castaño, J., Garcés, L., y Velásquez, L. (2013). *Representaciones externas sobre los conceptos de velocidad, rapidez y aceleración, una propuesta interdisciplinar*. Tesis de pregrado no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1).

Delord, G., Porlán, R., y Harres, J. (2017-Marzo 25). La importancia de los proyectos y redes innovadoras para el avance de la Enseñanza de las Ciencias: El caso de un profesor de la Red IRES. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(3), pp. 653-665. Obtenido desde <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3381> DOI: https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2017.v14.i3.11

Díaz, A. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), pp. 37-57.

Díaz, D., Arteaga, P., y Contreras, J. M. (2017). Conflictos semióticos potenciales sobre gráficos estadísticos en libros de texto de Ciencias Naturales de Educación Primaria chilena. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra), pp. 905-912.

- Galagovsky, L., Rodríguez, M., Stamati, N., y Morales, L. (2003). Representaciones mentales, lenguajes y códigos en la enseñanza de Ciencias Naturales. Un ejemplo para el aprendizaje del concepto de Reacción Química a partir del concepto de mezcla. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), pp. 107-121.
- Gallego, A. P. (2018). Las representaciones sociales, un concepto a tener en cuenta. *Revista científica*, 2(32). DOI: <https://doi.org/10.14483/23448350.13301>
- Garrote, P. R., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, No. 18, pp. 124-139.
- Gómez, V., y Gavidia, V. (2015). Describir y dibujar en ciencias. La importancia del dibujo en las representaciones mentales del alumnado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), pp. 441-455. Obtenido desde <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2934> DOI: https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2015.v12.i3.04
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, No. 15, pp. 227-246.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: Instituto de Investigación en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica (UCR), Coordinación Educativa y Cultural Centroamérica (CECC), Agencia Española de Colaboración Internacional.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lombardi, G., Caballero, M. C., y Moreira, M. A. (2005). Estudio preliminar de las representaciones no-textuales utilizadas en textos escolares de Química general. *Enseñanza de las Ciencias*, Número extra, VII Congreso.
- Lombardi, G., Caballero, C., y Moreira, M. (2009). El concepto de representación externa como base teórica para generar estrategias que promuevan la lectura significativa del lenguaje científico. *Revista de Investigación*, 33(66), pp. 147-186. Obtenido el 01 de abril de 2018 desde http://www.scielo.org.ve/schielo.php?script=sci_arttext&pid=S101029142009000100008&lng=es&tlng=es
- Lorenzo, M. (2017). Los sistemas externos de representación en la construcción del conocimiento científico en el aula universitaria. *Enseñanza de las Ciencias*, No. extraordinario, pp. 1703-1709.
- Marín, Q. (2010). El trabajo experimental en la enseñanza de la química en contexto de resolución de problemas. *Revista EDUCyT*, No. 1, pp. 37-52.
- Martin, C., Prieto, T., Jiménez, M. A. (2015). Tendencias del profesorado de ciencias en formación inicial sobre las estrategias metodológicas en la enseñanza de las ciencias.

Estudio de un caso en Málaga. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 33(1), pp. 167-184.

MAXQDA. (2018). *MAXQDA® 2018 Student License (versión 2018.2)*. Copyright © VERBI GmbH. Obtenido desde <https://www.maxqda.com/licenses/student-license>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Serie guías N°7. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Obtenido desde https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. DBA V.1. Ciencias Naturales*. Obtenido desde http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Naturales.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Mallas de Aprendizaje Grado 4° Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Obtenido desde http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/NATURALES-GRADO-4_.pdf

Molina, A., Pérez, R., Bustos, E., Castaño, C., Suárez, O. J., y Sánchez, M. E. (2013). Mapeamento informacional bibliográfico de enfoques e campos temáticos da diversidade cultural: o caso dos journal CSSE, Sci. Edu. e Sci & Edu. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–IX ENPEC*, pp. 1-8.

Moreira M. A. (2005). Aprendizaje Significativo Crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, No. 6, 83-102.

Pérez, P., Martí, E., y Pozo, J. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Culturay Educación*, 22(2), pp. 133-147. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564010791304519>

Postigo, Y., y Pozo, J. (2000). Cuando una gráfica vale más que 1.000 datos: la interpretación de gráficas por alumnos adolescentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 23(90), pp. 89-110. DOI: <https://doi.org/10.1174/021037000760087982>

Puentes, L., y Rocha, C. (2016). *Representaciones sobre la extracción de colorantes naturales vegetales*. Tesis de Maestría en Educación no publicada, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Restrepo, G. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, No. 7, pp. 45-55.

Rivero, A., Solís, E., Porlán, R., Azcárate, M., y Martín del Pozo, R. (2017). Cambio del conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), pp. 29-52. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2068>

Roldán, C., Vázquez, A., y Rivarosa, A. (2010). Un estudio sobre las consignas: las representaciones figurativas en las clases universitarias de ciencias. *Revista de Educación en Biología*, 13(2), pp. 30-37.

Suárez, J. C. (2017). Importancia del uso de recursos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias biológicas para la estimulación visual del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), p. 5. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.22>

Tamayo, O. (2006). Representaciones Semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVIII, No. 45, pp. 39-49.

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson-Prentice Hall.

Torres, M. I. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista electrónica Educare*, XIV(1), pp. 131-142. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.11>

Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa. Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Zabala, A. (2000). *Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido. La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.



Escuela y praxis pedagógica: vínculo transformador de licenciados en maestros

SCHOOL AND PEDAGOGICAL PRACTICE:
TRANSFORMING BOND OF GRADUATES INTO TEACHERS

ESCOLA E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
TRANSFORMANDO VÍNCULO DE EGRESSOS EM PROFESSORES

Ronald Andrés Rojas López

Ronald Andrés Rojas López¹

¹ Profesor, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1766-747X>; correo electrónico: proferonald54@gmail.com; rarojasl@pedagogica.edu.co

Citar artículo como:

Rojas, R. (2020, Julio-Diciembre). Escuela y praxis pedagógica: vínculo transformador de licenciados en maestros. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 165-175. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2342

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2342>

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El presente artículo sugiere la praxis pedagógica como fundamento de los programas curriculares de formación de maestros en Colombia; por ello, se caracteriza el encuentro dialógico, entre los preceptos teóricos y el saber construido en el día a día de la escuela, desde un quehacer investigativo. De la misma forma, se propone la articulación entre escuela y universidad desde el saber didáctico curricular y el saber sobre la gestión escolar, en aras de consolidar el saber pedagógico de la profesión docente.

Palabras clave: Praxis pedagógica, investigación educativa, saber pedagógico, formación de maestros.

Abstract

In this article, he suggests pedagogical praxis as the foundation of the curricular programs for teacher training in Colombia; Therefore, the dialogical encounter is characterized, between the theoretical precepts and the knowledge built in the day-to-day life of the school, from an investigative task. In the same way, the articulation between school and university is proposed from the curricular didactic knowledge and the knowledge about school management, in order to consolidate the pedagogical knowledge of the teaching profession.

Keywords: Pedagogical practice, educational research, pedagogical knowledge, teacher training.

Resumo

Neste artigo, ele sugere a práxis pedagógica como fundamento dos programas curriculares de formação de professores na Colômbia; Portanto, caracteriza-se o encontro dialógico, entre os preceitos teóricos e os saberes construídos no cotidiano da escola, a partir de uma tarefa investigativa. Da mesma forma, a articulação entre escola e universidade é proposta a partir dos saberes didáticos curriculares e dos saberes sobre gestão escolar, de forma a consolidar o saber pedagógico da profissão docente.

Palavras-chave: Prática pedagógica, pesquisa educacional, conhecimento pedagógico, formação de professores.

Introducción

Ser profesor es un acto de búsquedas constantes, de quehaceres estructurados con los cuales se pretende forjar un camino para los seres humanos que arriban al aula de clase con el deseo de aprender. Los profesores asumen la tarea de apoyar procesos educativos orientados a la atención consciente de las expectativas compartidas por la sociedad y por los proyectos individuales de cada uno de los actores de la comunidad educativa, en los niveles intra y extra institucional.

Paralelamente, los profesores encaran las responsabilidades inherentes a los postulados esenciales de la titulación profesional. Ser profesor implica construir una identidad y una práctica coherentes con las funciones sociales consagradas en la Constitución Política de nuestro país, y en las respectivas leyes encargadas de velar por el derecho a la educación y la vida de nuestros conciudadanos. Así mismo, se está llamado a ser ejemplo vivencial de los preceptos curriculares que enmarcaron la propia formación docente en los programas académicos de las facultades de educación de las que se es egresado.

En el caso de los programas de Licenciatura, se comprende el interés de estos estamentos educativos por seleccionar las experiencias de formación y los espacios académicos idóneos en la consecución de los propósitos que definen su perfil de egresado. He allí un campo de reflexión académica e investigativa en el cual confluyen, tanto las instituciones de educación formal en sus niveles de básica y media, como las facultades de educación: El objetivo de la interacción entre los saberes de la escuela y aquellos de la universidad,

como marco garante de la autodefinición del saber pedagógico que el profesor en formación interiorizará como propio.

La propuesta del diálogo entre estas dos instancias de la carrera docente pretende concretar la visión de Marguerite Altet sobre el profesionalismo del maestro, el cual: “Se construye gracias a la experiencia y a la práctica en el terreno, pero con la ayuda de un mediador, que favorece la toma de conciencia y la adquisición de conocimiento, y participa en el análisis de las prácticas dentro de un enfoque de coformación” (2005, p. 49). De esta manera, podría pensarse que el encuentro con el otro funciona como oportunidad de reflexión y consolidación de criterios, para evaluar el estado de los procesos formativos en los cuales se encuentra inmerso, y reconocer los rasgos de su propia práctica pedagógica así como de su identidad docente.

Con miras a establecer un núcleo de fundamentación en el diálogo interinstitucional (escuela-universidad) con respecto a la formación de maestros, a continuación se presenta un esbozo de la comprensión de la praxis pedagógica como proceso determinante y definitorio en la realización identitaria de los estudiantes de licenciatura, y de los mismos profesores titulares, en las instituciones donde se llevan a cabo las prácticas pedagógicas e investigativas. Acto seguido, se exponen elementos de reflexión inherentes a dos saberes esenciales en la experiencia escolar: el saber didáctico curricular y el saber sobre la gestión escolar; finalmente, el texto brinda planteamientos propositivos que erijan la investigación educativa como el camino idóneo en la consolidación del saber pedagógico.

Praxis pedagógica

Un primer acercamiento al concepto de praxis pedagógica remite a las discusiones existentes sobre la relación entre teoría pedagógica y quehacer pedagógico. Un debate fundamental, pues, a partir de los contextos de análisis se ha privilegiado lo teórico en los campos de la academia y de las políticas educativas, mientras que lo práctico es el fundamento de la cotidianeidad en los salones de clase o, parafraseando a Jyrhämä (2013), cuando citaba a Calderhead: la combinación de teoría y práctica en la formación de profesores se ha asumido con una complejidad excesiva e innecesaria, debido a la oposición de las generalizaciones académica y abstractas de la una respecto a la otra.

Sin embargo, es necesario trascender dicho juicio para evitar descalificaciones ante las decisiones tomadas por los distintos actores de la comunidad educativa y, en específico, los profesores. Lo prioritario es dilucidar las características del acto en el cual un profesor (en formación o en propiedad) asume las funciones y relevancia que asigna a su conocimiento y referentes conceptuales, en consonancia (no necesariamente equilibrada) con su hacer y experiencia docente.

Desde la mirada perspectiva de Altet, parece que “Los conocimientos básicos utilizados en una acción, durante el proceso de transformación de una experiencia y un resultado, se convierten en nuevos conocimientos, en saberes de la práctica, lo cual permitirá al sujeto adaptarse a la situación” (2005, p. 46). Esto implica que la praxis pedagógica sobrepasa la mera tensión entre teoría y práctica, para instalarla en un escenario en el cual el docente asume situaciones problémicas, las analiza en

función de un propósito específico, las contrasta con experiencias propias y externas, análogas o cercanas, las interpreta con su inventario de conocimientos y referentes teóricos (sean previos o producto de una consulta específica) y, finalmente, concreta un proceder de acuerdo a sus posibilidades y condiciones. Este circuito desencadena, de manera paralela a la respuesta dada ante la situación, un nuevo conocimiento que se instala como el saber interiorizado por el profesor al momento de explicitar su acción en el aula y en la escuela.

Acompañando lo anterior, conviene reconocer el énfasis dado por Altet, quien destaca como: “Parece que la construcción del saber práctico y su transferencia se lleva a cabo mediante la articulación de dos dimensiones: la de los saberes existentes y la de adaptación de estos saberes a la acción” (2005, p. 46). Así, cobra sentido plantear la imperativa necesidad de contextualizar todo conocimiento y cuerpo conceptual de las disciplinas, y de la misma pedagogía y didáctica, al interior de las situaciones escolares, pues es de esa forma como los profesores podrían identificar la pertinencia de los planteamientos abstractos, en función de la realidad de las actividades sobre las cuales se plantea efectuar una acción y/o toma de decisión. Lo mismo ocurriría con el dominio de las experiencias retomadas por el profesor como significativas (propias o ajenas), las cuales devienen en otro punto de referencia para la inmediata propuesta de acción que requiere en un momento concreto.

Igualmente, se debe subrayar la importancia que para la praxis pedagógica tienen los verbos “articular”, “transferir” y “adaptar”, en tanto que

funcionan como actos aclaradores de la vivencia docente, al resolver la tensión entre lo teórico y lo práctico. El saber pedagógico se consolida en instancias donde los profesores sobrepasan la implementación de preceptos abstractos, con su respectiva evaluación de fortalezas y debilidades, o de instancias en las cuales se fundamentan las decisiones en dinámicas de ensayo y error; por el contrario, la praxis motiva a seleccionar y reformar los preceptos, tanto de lo experiencial como de lo abstracto, en función de las necesidades suscitadas en la escuela y de las respectivas características de los seres humanos involucrados en la circunstancia objeto de análisis. Es decir, existe una posibilidad de influencia recíproca entre las partes, así como de aceptación de las limitaciones de cada una de ellas, con la salvaguarda del propósito principal de responder a las realidades del profesor, razón justificante del juego de modificaciones en el proceso propio de la praxis.

Ahora bien, así como se propone un encuentro dialógico entre los puntos de referencia con los cuales cuenta el profesor para habitar con dominio sus situaciones escolares, es necesario que los docentes en formación y los ya titulados también sean actores de diálogo, dispuestos a efectuar concesiones en su mirada del quehacer pedagógico. Cada uno posee un inventario de certezas, experiencias, intereses y dudas, con las cuales crea una interpretación de los caminos a seguir en el día a día de la escuela. La formación de maestros exige el anclaje en el acto de la reflexión desde la vivencia en la escuela por parte de las distintas miradas que acuden a ella; de esta manera, el docente en propiedad tiene muchas ideas para compartir con los profesores en formación y, sin embargo, puede aprender y consolidar muchas más si reconoce el

valor de la mirada del otro, agente externo, con el objetivo de ser parte de una realidad compartida.

Las instituciones de práctica disponen de un conjunto de condiciones iniciales, orientadas al apoyo de procesos académicos de los profesores en formación. En primera medida, podrían establecerse como punto de referencia con el cual se darían las generalizaciones sobre la realidad del acto de enseñanza-aprendizaje. No obstante, sus profesores en propiedad también son seres dinamizadores de praxis pedagógica, pues al tiempo que sirven de modelo y guianza para los profesores en formación, viven la praxis en ellos mismos y la comunican directa o indirectamente en su quehacer cotidiano.

Así pues, los espacios académicos de práctica pedagógica, desplegados por los convenios entre instituciones educativas y facultades de educación, instauran un sistema de aprendizaje continuo, conjunto y recíproco entre profesores titulares y en formación. De esta manera, se afirma una ruta de profesionalización del magisterio en la que el trabajo del maestro, sobre sus propias experiencias y acciones, desarrolla el saber reflexionar (Altet, 2005).

Saber didáctico-curricular

A propósito de la praxis pedagógica y del vínculo de aprendizaje, entre profesores titulares y profesores en formación, al interior de los programas académicos de formación docente, es posible señalar la existencia de dos ejes de reflexión en cuanto a experiencia escolar se refiere. De tal modo, se reconocen, tanto las exigencias contextuales, como al docente, en términos de su relación con

el conocimiento y con los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes al interior de su asignatura, y de los requerimientos administrativos propios del sistema escolar.

El primer eje de reflexión de la praxis pedagógica, aquí denominado saber didáctico-curricular, se enfoca en los procesos de aprendizaje propios y específicos de la asignatura o área del conocimiento a cargo del profesor. Así pues, el docente despliega a diario una serie de estrategias y dispositivos orientados hacia la interacción de sus estudiantes con los saberes del espacio académico que orienta, desde una concepción general consagrada en los objetivos académicos del ciclo o nivel académico respectivo.

A continuación, se ofrece una breve descripción de los componentes esenciales, foco de atención del profesor en la práctica cotidiana. Sin embargo, es importante aclarar el objetivo analítico de esta sección, por lo cual los componentes se presentan de manera separada, con la certeza de su interacción en la realidad de la escuela. Además, se destaca el interés por complejizar este conjunto de componentes desde la mirada de quien dialoga con el presente texto, pues el objetivo no es ofrecer una perspectiva reduccionista de las prácticas de aula; por el contrario, se pretende dar un punto de partida sobre las reflexiones al momento de orientar un proceso específico de enseñanza en la escuela.

- **Propósitos de aprendizaje:** A partir de la concepción de aprendizaje en el área de conocimiento específica, se identifican los alcances de los desempeños estudiantiles al momento de interactuar con los objetos de

conocimiento de la asignatura. De esta manera, se concibe un perfil del alumno desde la base de objetivos a alcanzar a lo largo del proceso.

- **Objetos de conocimiento:** Corpus de fenómenos, conceptos, eventos, procedimientos e ideas que se convierten en el foco de estudio del alumno; estos objetos son abordados desde un conjunto de operaciones mentales y procesos cognitivos delimitados por las condiciones de los niños y su respectiva etapa de desarrollo.
- **Estructura curricular interna:** Cada asignatura concibe una serie de etapas a alcanzar según la complejidad de los objetos de conocimiento, los prerrequisitos en términos de saberes para la progresión en el proceso, y las características cognitivas, emocionales y contextuales de los niños. Cada etapa se configura desde la selección y secuencialidad de propósitos de aprendizaje específicos.
- **Estrategias de aprendizaje:** El profesor escoge una serie de actividades concretas, con las cuales inicia el proceso de contacto-comprensión de los estudiantes con los objetos de conocimiento. La lógica de dichas estrategias viene dada desde la concepción didáctica de la asignatura y del profesor, en su reflexión específica sobre el cómo, por qué y para qué se aprende.
- **Procesos de evaluación:** La dinámica de clase requiere de una revisión constante de las necesidades y logros de los niños a lo largo de los procesos de aprendizaje; por ello, el profesor ha de ser consciente de los

mecanismos para valorar el estado de avance individual y grupal de los estudiantes, para así determinar el ingreso a etapas subsecuentes o modificaciones en el programa establecido.

- **Recursos de apoyo:** Desde el análisis de las condiciones contextuales, tanto de los niños como de la escuela, es posible establecer la capacidad de acceso a recursos de índole material y humana que funcionen como apoyo para el trabajo de los estudiantes, tanto al interior del aula, como fuera de ella.
- **Orientación de la convivencia:** Todo escenario de aprendizaje congrega seres humanos, por lo tanto, es de vital importancia prestar atención a los acuerdos de interacción establecidos para lograr una sana convivencia y garantizar el desarrollo personal en el ejercicio de derechos y deberes como integrantes de una sociedad.
- **Transformación del conocimiento:** Más allá de la comprensión de los objetos de conocimiento, es necesario reflexionar sobre las capacidades creativas de los estudiantes, y la inminencia de circunstancias que les conminen a la toma de decisiones que modifiquen el estado de concepciones y dinámicas que hoy gobiernan su realidad. Específicamente, es importante apoyar el rasgo del estudiante como sujeto de cambio en el ejercicio de la autonomía y las capacidades de innovación.

Luego de este breve y superficial listado de componentes para reflexionar al momento de coordinar un proceso de enseñanza-aprendizaje específico en una asignatura, es imperativo un llamado a la conciencia sobre la existencia de un

extenso acopio de concepciones sobre los mismos, desde la mirada y experiencia de los profesores en ejercicio, que se han enriquecido por el tamizaje de su respectiva praxis pedagógica, siendo factor esencial en el estudio que realizan los profesores en formación. Lo anterior refuerza el diálogo constante y necesario a desplegar entre escuela y academia, pues, en muchos casos, cada uno de los actores tendrá una propuesta argumentativa de soporte ante los enfoques y decisiones que recomiende, en términos de los diseños didácticos y curriculares.

Saber sobre la gestión escolar

En consonancia con el saber didáctico-curricular, aparece en escena otro conjunto de factores inherentes a la profesión docente y totalmente necesarios en la preparación realizada por las facultades de educación, la cual, en algunos casos, queda relegada a situaciones de aprendizaje no formal y, en el peor de los casos, se traslada a momentos accidentales o tardíos. El saber sobre la gestión escolar se ubica en el plano de la interacción con el sistema administrativo de la escuela, a nivel interno y externo, comprendiéndola como un órgano que integra cuerpos mayores como la sociedad, el Estado, los sistemas educativos regionales, las comunidades de aprendizaje y otros.

Desde la interacción entre profesores en propiedad y profesores en formación, este es un punto de vital importancia en el despliegue de la praxis pedagógica, ya que la realidad de las escuelas ha instituido una serie de prácticas reguladas como actuaciones ajenas a los marcos establecidos, motivo por el cual la experiencia de otros y su perspectiva analítica son cruciales al momento de establecer los propios parámetros de conducta al

interior del sistema escolar. Para desarrollar este aspecto, se presenta a continuación un conjunto de preguntas iniciales que se ocupan del tema:

- ¿Cuáles son las condiciones y mecanismos laborales que garantizan el ejercicio de derechos y deberes de la profesión docente al interior de la institución?
- ¿Qué escenarios distintos del aula se encuentran disponibles para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes?; ¿de qué manera se puede acceder a ellos?
- ¿Cuáles son los parámetros legales que regulan el quehacer docente a nivel institucional, social y gubernamental?
- ¿Cuáles son los dispositivos de poder existentes al interior de las instituciones educativas?
- ¿Cómo funciona la interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa?
- ¿De qué manera se relacionan los procesos de las asignaturas o espacios académicos entre sí?
- ¿Cómo funciona la evaluación institucional?; ¿cuál es el papel del profesor en dicho proceso?
- ¿Cuáles son los mecanismos de diálogo entre el cuerpo docente de la institución y otras instituciones y organismos?
- ¿Cuáles son las instancias de formación continua y en ejercicio a las que se puede acceder según las condiciones de la institución educativa?
- ¿Cómo se relacionan las prácticas pedagógicas de la institución y de los maestros con el acontecer cultural, científico, económico, académico y político de su entorno?
- ¿Cómo se relacionan los profesores con los discursos y prácticas de las facultades de educación y los centros de investigación educativa?
- ¿Cuáles son los mecanismos garantes del bienestar profesional y personal de los profesores al interior de la institución y fuera de ella?

Praxis pedagógica e investigación educativa

Hasta ahora se ha esbozado una serie de características para integrar los saberes prácticos y teóricos, a la par que se sugiere el encuentro académico de profesores en propiedad y profesores en formación como un eje de la constitución del saber pedagógico desde la escuela y para la escuela. No obstante, es insuficiente identificar unas necesidades y proponer un horizonte de trabajo sin determinar un mecanismo a través del cual se pueda llevar al terreno de la concreción cada uno de los planteamientos. Por ello, este artículo considera la investigación educativa al interior de la escuela, y en cooperación con las facultades de educación, como el dispositivo primordial para el desarrollo de la praxis pedagógica en la formación continua de los profesores; en palabras de Altet:

[...] los dispositivos de análisis de las prácticas y la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen dos procedimientos de formación que favorecen la construcción del profesionalismo a través del desarrollo de una metahabilidad: el saber analizar (2005, p. 49).

La investigación dirigida al interior de los centros educativos funciona como plataforma de análisis de las prácticas de aula, desde los aportes originados en las concepciones de las personas involucradas en el acto pedagógico, así como desde las ideas que puede ofrecer el personal de apoyo proveniente de

las facultades de educación. La proyección de la investigación educativa, asociada con las facultades de educación, fortalece, a su vez, los procesos internos de los programas curriculares de las licenciaturas, pues, como señala Altet:

La formación integra las aportaciones de los practicantes y de los investigadores, y pretende desarrollar en el maestro un enfoque de las situaciones vividas de tipo acción-saber-problema, al utilizar conjuntamente teoría y práctica para que el maestro construya las capacidades necesarias de metacognición y análisis de sus propias prácticas (2005, p. 38).

Existe un planteamiento adicional que entra en consonancia con lo señalado, tal perspectiva permite observar otros beneficios del encuentro de profesores en propiedad con aquellos en formación; así, de acuerdo con Hayes, citado por Jyrhämä:

[...] el proceso de desarrollo de los nuevos maestros se puede acelerar mejorando su capacidad de reflexión, impulsando una actitud favorable ante las críticas y consejos de los colegas con más experiencia, así como favoreciendo una actitud mental positiva que les permita aceptar e integrar nuevas ideas en sus conocimientos previos. Lo que es esencial en este proceso es el apoyo, el consejo y el estímulo proporcionado por quienes tienen más experiencia (2013, p. 79).

Si lo anterior aplica en beneficio de los profesores en formación, también es relevante puntualizar el impacto positivo de la práctica investigativa a nivel escolar en los profesores titulares. Como destaca Jyrhämä (2013), al presentar un breve balance de estudios interesados en la incidencia del acompañamiento de profesores mentores a profesores en formación, en el contexto de la educación finlandesa, es posible observar logros vinculados al desarrollo profesional continuo, el

aumento de recursos personales, el encuentro de un grupo de apoyo, la discusión positiva y el hallazgo de fuentes de inspiración propias y externas.


De manera complementaria, Jyrhämä afirma: “El objetivo de una formación del profesorado, basada en la investigación, es preparar a los estudiantes para que sean capaces de tomar decisiones educativas basadas en argumentos racionales más que en argumentos cotidianos o intuitivos” (2013, p. 80); lo que a su vez podría entenderse como uno de los puntos a abordar desde la praxis pedagógica, generando actos en los cuales aquellas concepciones propias del día a día de los maestros, y de sus hipótesis de trabajo, sean procesadas bajo la lente del quehacer investigativo, de tal manera que sea posible comunicarlos en contraste con referentes teóricos, estudios investigativos de situaciones análogas o similares, y con el tratamiento detallado de los datos desde diferentes perspectivas de procesamiento de la información.

Una de las posibles alertas sobre los riesgos implícitos en la consecución de praxis pedagógica sin el respaldo de la investigación educativa en la escuela, cierne sus orígenes en los imaginarios de la falta de rigurosidad en la difusión investigativa, en la ausencia de escenarios de diálogo constantes y reconocidos a nivel institucional y sectorial, y en el inexistente reconocimiento horizontal, entre los profesores en ejercicio y en formación, sobre el saber del otro. Ante estos riesgos latentes se puede considerar la opinión de Lauriala y Ojanen, cuando señalan que:

La falta de una investigación seria y de acciones dirigidas a su desarrollo, tiene parte de la responsabilidad en el mantenimiento de la brecha que existe entre la teoría

y la práctica en la formación del profesorado. Los estudiantes para profesor muchas veces tienen una baja consideración de la teoría porque creen que la teoría pedagógica enseñada en la universidad está muy lejos de las preocupaciones, los problemas y las situaciones diarias a las que se enfrentarán en la práctica (2013, p. 99)

Así mismo, existe una serie de opciones para apoyar el trabajo investigativo en la escuela, entre ellas destaca la concreción de la misma como centro de investigación, respaldada por acuerdos de cooperación con las universidades, creación de redes temáticas, seminarios centrados en el desarrollo profesional, procesos compartidos de evaluación cualitativa entre colegas, propuestas de investigación-acción, o explicitación de saberes de la escuela en espacios de reconocimiento público, etc. (Jokinen y Välijärvi, 2013).

Finalmente, el ejercicio investigativo en la escuela está en la capacidad de configurar maestros de las distintas disciplinas y de los respectivos procesos curriculares, didácticos, convivenciales y administrativos, en la medida que los sitúa en una diaria praxis pedagógica, fundamentada en la coherencia entre pensamiento, discurso, acción y teoría (como señaló el profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Jaime Ruiz Vega, en más de un evento académico).

Referencias

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jyrhämä, R. (2013). La función de los estudios prácticos en la formación del profesorado. *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Jokinen, H., y Välijärvi, J. (2013). El mentorazgo: una herramienta para apoyar el desarrollo profesional del profesorado. *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Lauriala, A., y Ojanen, S. (2013). Una supervisión conceptualizadora de las prácticas: Mejorar el desarrollo profesional del profesorado. *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



Una propuesta para el desarrollo del vocabulario en inglés, en el marco de la educación inclusiva

A PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF ENGLISH VOCABULARY
IN THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DO VOCABULÁRIO
EM INGLÊS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vivian Camila Garibotto Trujillo
Nelly Yazmin Ramos Rodríguez
Camila Alejandra Ríos Castro

Vivian Camila Garibotto Trujillo¹

1. Universidad Cooperativa de Colombia; Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9586-9558>; correo electrónico: camila0617@hotmail.com

Nelly Yazmin Ramos Rodríguez²

2. Universidad Cooperativa de Colombia; Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2383-4975>; correo electrónico: neyara2010@gmail.com

Camila Alejandra Ríos Castro³

3. Universidad Cooperativa de Colombia; Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades; Universidad Cooperativa de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4493-6615>; correo electrónico: camileja0308@gmail.com

Citar artículo como:

Garibotto, V., Ramos, N., y Ríos, C. (2020, Julio-Diciembre). Una propuesta para el desarrollo del vocabulario en inglés, en el marco de la educación inclusiva. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 177-187. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2344

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2344>

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2020/ Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El presente artículo parte de una investigación realizada para identificar estilos de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto del Colegio IE La Merced (municipio de Mosquera); al tiempo, el trabajo buscó conocer las perspectivas de los docentes sobre la enseñanza del inglés en el marco de la educación inclusiva y las estrategias que utilizan para la enseñanza de vocabulario de lengua extranjera. El ejercicio partió de un enfoque cualitativo con el método IAP, desde el cual fue posible identificar el estilo de aprendizaje que más prevalece y el de menor presencia.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, discapacidad intelectual, adquisición de vocabulario en inglés.

Abstract

The following research aims to identify learning styles of sixth grade students of the I.E. La Merced Mosquera municipality, likewise learning from the teachers perspectives on teaching English in the framework of inclusive education and the strategies they use for teaching foreign language vocabulary, the research was conducted under a qualitative approach with the IAP method, it was possible to identify that the learning style that prevails and the one that stands out the least.

Keywords: Learning styles, intellectual disability, English vocabulary acquisition.

Resumo

A pesquisa a seguir tem como objetivo identificar os estilos de aprendizagem dos alunos da sexta série do ensino médio. La Merced município mosquera, também conhecendo as perspectivas dos professores sobre o ensino de inglês no âmbito da educação inclusiva e as estratégias que eles usam para ensinar o vocabulário de língua estrangeira, a pesquisa foi conduzida sob uma abordagem qualitativa com o método IAP, e foi possível identificar que os estilos de aprendizagem mais prevalente e menos proeminentes.

Palavras-chave: Estilos de aprendizagem, deficiência intelectual, aquisição de vocabulário em inglês.

Educación e inclusión: generalidades

El aprendizaje de la lengua extranjera inglesa se ha constituido en una necesidad para los estudiantes colombianos, y en una herramienta para la comunicación en el mundo global, pues promueve el desenvolvimiento del individuo en distintos ámbitos geográficos, sociales y culturales. Pensando en esto, el plan de bilingüismo en Colombia plantea la necesidad de aprender inglés como un medio de acceso a otras culturas, atendiendo a las demandas de la globalización y el desarrollo social y cultural.

Durante la última década, en el ámbito de la educación colombiana, se ha venido utilizando con fuerza el término de inclusión, el cual promueve la transformación, desde el lenguaje que visibiliza a las personas con discapacidad, hasta el respeto en términos de diversidad y diferencias de las personas en sus contextos educativos. Así, al ser conocedores de lo ordenado por la *Ley General de Educación*, 115 de 1994, y principalmente el Decreto 1421 del 2017, se asume que la educación es un derecho fundamental de todos los seres humanos para el desarrollo económico, social y cultural de las diversas comunidades; además, se trata de un servicio que debe reconocer y exaltar las diferencias y particularidades de las formas de aprender de cada individuo, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje.

El término de educación inclusiva surgió hace dos décadas en el contexto internacional, en el escenario de la Educación para Todos de la Conferencia Mundial de Jomtien (1990). Desde entonces, se ha avanzado, partiendo de la educación especial

y la integración educativa, a través de la cual los niños llamados en su momento “especiales”, fueron ubicados en la escuela tradicional, que debió incluir ciertas reformas, hasta la actualidad, que ya se consideran las necesidades de todos, en general, para la educación en las escuelas.

Por ello, la educación inclusiva debe ser un espacio que vele por el cumplimiento del derecho a la formación integral de los estudiantes, en el marco del respeto por la diversidad y estilos de aprendizaje de cada uno en el aula de clase; pero, teniendo en cuenta que la inclusión de personas con discapacidad va mucho más allá de incorporarlas en aulas de clase junto a sus compañeros, el objetivo es anular la brecha de segregación, para que tengan las mismas posibilidades de aprender y educarse, y permitirles desenvolverse asertivamente en todos los ámbitos sociales, culturales y económicos.

Para hablar de una educación inclusiva de calidad es necesario contar con ambientes de aprendizaje que proporcionen al estudiante espacios donde se tengan en cuenta sus errores como aprendiz, pero que a su vez sirva de plataforma para corregir procesos sociales y cognitivos; esto se puede lograr mediante el diseño de ambientes recreativos, pues con ellos se consigue una formación de individuos donde no solo incursionan los saberes, sino sus intereses, inquietudes y demás factores propios del momento de la interacción con otros sujetos, sin importar edad o rol, sino que se contribuya a la construcción de conocimiento desde el aprendizaje cooperativo. Eso es lo que facilita el ambiente, la construcción de nuevos saberes y la formación individual a partir de las interacciones sociales.

Contextualización

El municipio de Mosquera (Cundinamarca) cuenta con un documento denominado *Mosquera Lives English*, en el cual se encuentra estipulado el programa y estrategias de bilingüismo definidas en el Plan de Desarrollo Municipal, con miras al mejoramiento del servicio educativo y formativo en lenguas extranjeras, proyectadas para un período de diez años a partir de 2012.

El programa se fundamenta en los artículos 21, 22, 23 y 27 de la *Ley General de Educación* (MEN, 1994), que especifican los objetivos de la enseñanza de lengua extranjera en la educación básica y la media. Su propósito es actuar como herramienta para la formación competente en lenguas extranjeras de las instituciones educativas del municipio, así como de la población en general, para inscribirse en procesos de globalización, desarrollo y posicionamiento estratégico a nivel de país. Sin embargo, no menciona en ninguno de sus apartados los ajustes razonables requeridos por los estudiantes con discapacidad para lograr dicho objetivo, por lo que se puede concluir que el programa no tiene en cuenta las diferencias y la diversidad poblacional que caracteriza estas instituciones.

Al respecto, durante los cinco años de la primaria se espera la adquisición de elementos de conversación y lectura; en los cuatro años de básica secundaria, se pretende fortalecer la aprehensión y habilidad de comunicarse en una lengua extranjera; y en la media, la comprensión de información, los valores

universales y la preparación para acceder a la educación superior y la vida laboral.

Como se puede notar, se hace responsable al ciclo elemental por la enseñanza de idioma, así como del desarrollo de las habilidades de lectura y expresión oral, lo cual debe ser fortalecido durante la educación secundaria y, posteriormente, preparar al alumnado para su inserción en la educación superior. De acuerdo con esto, la enseñanza del inglés se establece como área fundamental y obligatoria desde la básica primaria.

Aunque establecido y sustentado en un marco legal, los resultados que se obtienen a partir de la medición de pruebas y exámenes de Estado indican que hay falencias al respecto. Los resultados en el área oscilan entre 50 y 56 puntos según los Pruebas Saber 11 del año 2018; es decir, entre nivel A1 y A2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*⁴, que corresponde al nivel que se espera de estudiantes de grado sexto-séptimo. Mientras que para los años 2014 y 2015 los estudiantes del municipio se encontraban en nivel A- y A1, con promedios menores de 50.

Al centrar la atención en la Institución Educativa La Merced, el colegio más antiguo del municipio de Mosquera -fundado en 1832-, se evidencia que sus resultados para el área de inglés en el año 2018 se mantienen en un resultado bajo; la jornada tarde obtuvo un promedio de 56.82, mientras que la de la mañana alcanzó 50.06. Así, aunque las habilidades

⁴ Se trata de un documento cuyo fin es “Proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa” (Centro Virtual de Cervantes, 2001).

estudiantiles no pueden ser medidas solo teniendo en cuenta los exámenes de Estado, éstos arrojan indicios sobre la situación institucional.

Una revisión sobre el estado de los grados del nivel sexto -jornada mañana-, permite reconocer las dificultades de los estudiantes frente a la asignatura y sus falencias en cuanto a vocabulario y estructuras básicas; lo cual lleva a concluir que: aunque el docente hable de manera pausada, los estudiantes no logran comprender y utilizar expresiones cotidianas, frases sencillas, o solicitar y suministrar información básica personal sobre posesiones y personas alrededor, como se establece en el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Lo anterior se puede estar dando por la manera en que se desarrolla la asignatura.

Por tal motivo, es necesario plantear una investigación con los estudiantes de grado sexto de la IE La Merced del municipio de Mosquera, con el objetivo de fortalecer la adquisición de vocabulario en inglés, partiendo del reconocimiento de los estilos de aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual, de tal forma que sea posible enseñar vocabulario en inglés desde una secuencia didáctica que se adapte a todos los estilos de aprendizaje, brindando una educación de calidad que involucre a toda la población estudiantil.

Recolección de datos y metodología

Para la recolección de información se aplicó un primer instrumento denominado prueba de estilos de aprendizaje de Kolb; luego un segundo instrumento, la prueba para la evaluación del aprendizaje y, fi-

nalmente, se desarrolló una entrevista semiestructurada de 12 preguntas de selección múltiple. Al tiempo, se aplicó una encuesta a varios docentes de inglés, buscando indagar sobre sus perspectivas y conocimientos sobre la enseñanza de la materia en el marco de la educación inclusiva, a la vez que por las estrategias que utilizan o han utilizado para la adquisición de vocabulario de la lengua extranjera.

Marco teórico

Para comenzar, es necesario recordar la importancia de reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, pues en la medida en que se tengan claras sus preferencias, gustos e intereses, incluyendo los de aquellos con discapacidad, a la hora de acercarse al conocimiento, será posible pensar en estrategias de beneficio común. Bien es sabido que los estilos de aprendizaje no son particulares del estudiante, sino que pueden coincidir con los de sus pares, por lo que un alumno se puede mover entre uno y otro. Reconocer esto facilita el diseño de una propuesta pedagógica que plantee ajustes razonables y atienda lo establecido en el Decreto 1421 y en el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), de tal manera que se cumpla con el propósito de diseñar estrategias de aprendizaje accesibles y significativas para beneficiar a todos los niños y niñas desde sus realidades y capacidades.

Estilos de aprendizaje y estrategias

De acuerdo con Cazau (2004), es posible conceptualizar cada estilo de aprendizaje de la siguiente manera:

- En el estilo activo, o divergente, los estudiantes se caracterizan por ser entusiastas, espontáneos y arriesgados; prefieren los retos y las tareas académicas complejas, disfrutan del trabajo en equipo, la experimentación y las actividades novedosas, pero a corto plazo. Las estrategias recomendadas para trabajar son aquellas que faciliten la participación, como prácticas de laboratorio y trabajos de campo.
- En el caso del estilo reflexivo, o asimilador, los estudiantes tienden a ser analíticos, receptivos, observadores y exhaustivos en sus explicaciones, por lo cual la reflexión es primordial antes de cualquier acción. Las estrategias que se pueden poner en práctica son aquellas que permitan pensar sobre lo que se está haciendo, debates, discusiones que faciliten la argumentación, diarios de clase y registros de actividades.
- Los estudiantes que prefieren el estilo teórico, o divergente, se inclinan hacia la racionalidad y objetividad, son metódicos y sus explicaciones lógicas, estructuradas, sin lugar a la subjetividad. Las actividades a trabajar serán aquellas que permitan identificar la conceptualización teórica, acciones de deducción de reglas o modelos conceptuales.
- Los estudiantes que prefieren un estilo pragmático, o acomodador, usualmente siguen modelos y diseñan planes de acción o estrategias prácticas de aplicación; trascienden de la teoría a la práctica con la intención de verificar si funciona en la realidad, inclinándose a las actividades de experimentación para comprobar teorías y

relacionarla con su vida diaria. Toman buenas decisiones y encuentran la solución a las dificultades.

Enseñanza del vocabulario en lengua extranjera

La enseñanza del inglés en Colombia se ha definido como “Inglés como lengua extranjera”, reconociendo que el idioma no está inmerso en el uso cotidiano del país, sino que se aprende en contextos controlados como el aula. A pesar de ello, la meta es que los estudiantes alcancen altos niveles de competencia para ser comunicadores eficientes y, en ese camino, se espera que para el nivel 6° el estudiante se encuentre en el proceso de consolidación del nivel A2; es decir, que cuente con un dominio básico en segundo grado del idioma, lo que indica que debe adquirir la capacidad de comprender frases y expresiones comunes relacionadas con áreas que son cotidianas, significativas y de su interés.

El vocabulario está incluido implícitamente en las competencias a desarrollar, pues, al tratarse de un recurso lingüístico, es la base para el aprendizaje de las lenguas y contribuye significativamente al logro de lo que se espera al terminar el nivel séptimo. Así, en las competencias lingüísticas se encuentran las destrezas léxicas, las cuales se refieren a conocer las palabras -en su forma y pronunciación-, y sus variaciones en cuanto género y número; son fundamentales en las construcciones gramaticales. Igualmente, cuando se habla de competencia pragmática, también juega un papel importante el vocabulario, pues trata de la puesta en escena del

mismo, según el contexto y buscando la interacción social o comunicativa.

Dicho esto, es importante ver los aspectos destacados del trabajo al respecto; así, luego de indagar, mediante la entrevista semiestructurada, sobre las preferencias de los estudiantes, fue posible destacar que, en su mayoría, niños y niñas prefieren actividades que les permitan experimentar y tener un papel más activo en el proceso, distintas de solo realizar actividades en papel. También favorecen el uso de materiales concretos como fichas con imágenes, juegos de mesa, recortes, rompecabezas y demás elementos que trasciendan el uso del cuaderno o el libro.

Junto a ello, el uso de recursos tecnológicos como el computador, las tabletas, el televisor o los dispositivos de audio, entre otros, también supone una importante motivación para los estudiantes, pues les resulta más cercano a sus intereses. De la misma forma, las respuestas de los niños llevaron a evidenciar que el estilo de enseñanza del maestro influye en sus preferencias para acercarse a la información, pues define gran parte de su sentimiento de motivación frente a las actividades, así como la constancia en sus niveles de atención y disposición de trabajo.

Resultados y conclusiones

La prueba de estilos de aprendizaje de Kolb permitió encontrar que nueve niños se inclinan al estilo asimilador, es decir que son buenos observadores y procesan la información desde perspectivas diferentes, enfocándose en los detalles y tomando su tiempo para reflexionar o analizar las tareas; el tiempo es muy importante para ellos, pues se les

dificulta trabajar bajo presión, más aún cuando, sin preparación previa, se les obliga a ser protagonistas, pues prefieren pasar desapercibidos.

Seis niños se definen desde el estilo convergente, es decir, son estudiantes racionales y objetivos, buenos para examinar y resumir información, pues disfrutaban investigar y hacer seguimiento de la información o teorías. Por esta razón, su proceso de aprendizaje se optimiza al realizar actividades con modelos alejados de la subjetividad, pero que impliquen un desafío, como actividades de deducción de reglas y realización de modelos conceptuales.

Por su parte, cuatro estudiantes fueron identificados con estilo divergente, es decir, son entusiastas, espontáneos y arriesgados; sobresalen en clase por querer participar y responder a todo, siempre y cuando se sientan motivados e interesados por la actividad, que debe ser dinámica o novedosa, de lo contrario, pierden con facilidad el interés y cambian de tarea por otra que les llame más la atención. Estos estudiantes presentan dificultades con el cumplimiento de actividades a largo plazo, así como con aquellas donde su papel sea pasivo o deban trabajar solos.

Finalmente, cuatro estudiantes fueron afines con los rasgos del estilo acomodador, por lo que se caracterizan por buscar poner en práctica los nuevos conocimientos y relacionarlos con su vida cotidiana, teniendo facilidad para el aprendizaje desde el ejemplo y la resolución de problemas; sin embargo, pierden total interés cuando las actividades son demasiado abstractas y no les encuentran practicidad en la vida diaria.

Por otra parte, el instrumento denominado Prueba para la evaluación del aprendizaje facilitó la obtención de los siguientes datos: doce niños se inclinan al estilo divergente; siete al asimilador; tres hacia el estilo convergente y uno al acomodador. Cuando se estableció una comparación entre los resultados de los dos instrumentos, fue posible identificar que algunos estudiantes coincidieron en el mismo estilo y otros no, lo que puede considerarse como la no exclusividad o única preferencia hacia un estilo; un estudiante puede tener inclinación hacia varios de ellos, lo que implica una correlación o complemento entre estilos.

En el caso de los estudiantes que han mostrado un desempeño bajo, y de quienes se infiere poseen dificultades en conceptualización e interiorización del área, o con su aprendizaje, fue posible identificar que comparten su afinidad con el estilo divergente como rasgo dominante. Esto podría indicar que la razón de su fracaso escolar en el área de inglés puede deberse al nivel de impacto de cada una de las actividades, pues son estudiantes que se aburren con facilidad si no encuentran suficiente motivación o interés hacia las tareas, dedicándose a otras acciones por las que sientan más afinidad, las cuales pueden no estar relacionadas con la clase. Por el contrario, cuando enfrentan actividades puntuales, que no tomen mucho tiempo, pero sí ofrezcan desafíos, puede activarse su interés; es muy probable que esta falencia en su experiencia con la asignatura lleve a su fracaso recurrente.

Junto a ello, los resultados de los instrumentos permiten afirmar que los estilos de mayor preferencia en el área de inglés son el asimilador y el divergente, los cuales potencian el trabajo en aula y pueden mejorar el aprendizaje de la lengua

extranjera. De la misma forma, es importante resaltar que el instrumento cuatro (encuestas docentes de distintos colegios), define la educación inclusiva como la “necesidad de incluir toda la población escolar en las actividades propias de cada materia teniendo en cuenta sus habilidades, diferencias, capacidades y ritmos de aprendizaje”; así, es evidente que la mayoría de docentes tiene cada vez más en cuenta la necesidad e importancia de una educación inclusiva, adaptable a las características de los estudiantes, para brindar formación de calidad y sin barreras.

Ahora bien, cumplir tal objetivo implica reconocer la importancia de la teoría sociocultural planteada por Vygotsky, quien destaca el apoyo de los adultos, en este caso del docente, señalándoles desde la idea de “andamiaje”, una metáfora empleada para compararles con un eslabón en el proceso de cada estudiante. Este punto expone una discrepancia con la encuesta realizada a los docentes, pues ellos consideran que la educación inclusiva se dirige únicamente a estudiantes con discapacidad intelectual, dado que inclinan sus ajustes razonables hacia lo particular, lo cual puede verse como un manejo de barreras metodológicas que no permiten el acceso a la educación en las mismas condiciones de los demás.

De acuerdo con los resultados de la investigación, es pertinente diseñar una secuencia didáctica como propuesta pedagógica que genere impacto en los estudiantes y responda a los diferentes estilos de aprendizaje; en primera instancia, teniendo en cuenta los resultados de la entrevista, la encuesta a docentes y los estilos de aprendizaje identificados de cada estudiante, se debe realizar una capacitación a todos los docentes de la institución para sen-

sibilizarles y hacer de la academia una experiencia interesante y dinámica para niños, niñas y jóvenes.

La propuesta pedagógica comienza con una motivación, la cual pretende desarrollar el interés estudiantil en los ejercicios; acto seguido se da una introducción, haciendo énfasis en el tema a trabajar, pero dando la oportunidad de que el estudiante lo deduzca partiendo de sus conocimientos previos y contextuales; para luego llegar a la parte práctica, cuando el alumno debe entrenarse en la temática a través de diferentes ejercicios, de acuerdo con las cuatro habilidades, pero concentrándose en el vocabulario, incluyendo herramientas tecnológicas como un PLE (*Personal Learning Enviroment*).

Al momento de la producción, el estudiante debe estar en capacidad de contextualizar y aplicar el vocabulario aprendido, bien sea por medio de la escritura, o mediante la expresión oral. Finalmente, debe plantearse una retroalimentación o actividad de cierre del proceso, dando la oportunidad al estudiante de reconocer sus avances y debilidades. Todas las actividades descritas en esta secuencia didáctica serán realizadas bajo la premisa del aprendizaje significativo y cooperativo. A continuación, se presenta un ejemplo resumido de una secuencia didáctica, para dar al lector una idea de su proceso y posterior ajuste razonable.

Figura 1. Modelo de propuesta pedagógica

Propuesta pedagógica

	Actividad	Recursos	Ajuste razonable	Tiempo
Motivación	Galería de imágenes Clasificación de adjetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Material audiovisual • Emojis • Personaje estelar • Material concreto 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo docente • Reducir imágenes, menor cantidad de letras 	Tres sesiones, cada una de dos horas
Presentación	Video Kahoot https://www.youtube.com/watch?v=d2RuO_fseyM	<ul style="list-style-type: none"> • Video beam • Tablet • Computador • Personaje estelar 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar seguridad para hablar en público • Trabajo en grupo 	Una sesión de dos horas
Práctica	Trabajo en Ple https://view.genial.ly/5dd445b96239690fa40a9911/interactive-content-english-project	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Audífonos • Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente como apoyo y guía • Involucrar padres y/o cuidadores 	Cuatro sesiones de cuatro horas
Producción	Big book	<ul style="list-style-type: none"> • Material concreto: cartulina, foamy, imágenes, cartón paja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupo • Habilidades - debilidades 	Una sesión de dos horas
Actividad de cierre	Plickers	<ul style="list-style-type: none"> • Celular del docente • pp pickers • Tarjetas con código 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo docente 	Una sesión de dos horas

Como se puede ver, la propuesta didáctica comprende diferentes estrategias, incluyendo el uso de tecnología, herramienta de interés para todos los estilos de aprendizaje. El desglose de cada actividad debe tener un objetivo, una rubrica para ir verificando el proceso de cada estudiante, y un tiempo estimado de duración. La primera actividad de motivación, por ejemplo, consiste en una galería con las imágenes de los adjetivos más relevantes con su respectivo nombre en inglés, para facilitar su identificación. Se utiliza material concreto, como láminas con imágenes llamativas basadas en caricaturas populares, preguntando a los estudiantes con antelación por sus gustos, buscando tener certeza sobre cuáles usar.

A continuación, se solicitará a los alumnos que reconozcan los rasgos más relevantes; las imágenes de la galería incluirán la presentación de un nuevo personaje estelar, que estará presente en todas las actividades como un nuevo miembro de la clase; una vez vistas todas las imágenes se retiran las palabras asociadas a ellas, para solo dejar algunas que serán nuevamente observadas. Luego se entrega un paquete de letras grandes que deberán ser organizadas para formar las palabras que corresponden a cada imagen y se revisa la escritura de las palabras mediante de la estrategia "*Peer correction*".

Para el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, el ajuste razonable se dará a partir del trabajo en equipo y de tipo cooperativo; el docente deberá estar pendiente de que el estudiante participe y/o le dejen participar activamente en el grupo. Es importante revisar si se considera necesario retirar menos letras del adjetivo para que su discriminación sea más sencilla para el alumno.

Por sus características, la actividad aporta al estilo asimilador, divergente, acomodador y convergente. ■

Referencias

- Alcaldía de Mosquera. (2012). *Mosquera Lives English*. Obtenido desde <https://mosqueracundinamarca.micolombiadigital.gov.co/planes/plan-de-bilinguismo-municipal-mosquera-lives-english>
- Cazau, P. (2004). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*. Obtenido desde <http://cursa.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-para-evaluar-Estilos-de-Aprendizajes.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Obtenido desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de educación nacional (MEN). (2015). *Estándares básicos de competencia en Lenguas Extranjeras: inglés. Guía 22*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá: MEN.
- Secretaría de Educación Mosquera. (2016). *Análisis de pruebas saber 2016-2*. Obtenido desde: <https://drive.google.com/file/d/0B7HGd-u6Bnu1N2hPbXNUVXZMc28/view>
- Vigostky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Obtenido desde https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44777042/Vygotski_-_El_desarrollo_de_los_procesos_psicologicos_superiores_-_Cap_IV.pdf?response-content-



Parámetros de publicación Revista Educación y Ciudad del IDEP

Instrucciones para los autores y autoras de artículos

La Revista Educación y Ciudad del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, es una publicación educativa de carácter científico de acceso abierto, cuyo público objetivo, es la comunidad científica de maestros y maestras e investigadores, en educación y pedagógica de la ciudad, la región, el país, y otras latitudes. Sus contenidos responden a los estándares básicos para cualificación de la Revista, y al mismo tiempo promueven, difunden y socialización el conocimiento educativo y pedagógico, contribuyendo con esto al debate académico. En este sentido, publica documentos que difunden los resultados de investigaciones, artículos de investigación científica y tecnológica; artículos de reflexión; y artículos de revisión, reflexiones, ensayos, experiencias y demás expresiones escritas de la educación y la pedagogía, y reconoce la presentación de trabajo interdisciplinarios.

En cada edición de Educación y Ciudad se desarrolla un tema monográfico seleccionado y aprobado por el Comité Editorial. Esta publicación nació en 1997, como un instrumento para potenciar la reflexión y el debate sobre los problemas de la educación, y tiene como propósito fundamental, difundir entre los sectores comprometidos con el desarrollo de la educación en el país, los resultados de investigación, estudios, experiencias y ensayos. La revista Educación y Ciudad divulga manuscritos de calidad porque aportan elementos de originalidad, innovación, profundidad en el desarrollo temático y facilidad para compartir con los lectores y permitirles la fácil comprensión.

La revista ha previsto como disposiciones generales para la publicación, las que se describen a continuación, la cuales además se podrán am-

pliarse y consultar en detalle en <http://revistas.idep.edu.co>

1. Los artículos deben estar a espacio y medio, tener máximo 6.000 palabras incluidas las referencias, resúmenes y palabras clave. La fuente a utilizar será Times New Roman, 12 puntos. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo las de bibliografía.
2. Es indispensable que el artículo incluya:
 - Un resumen no mayor de 90 palabras, elaborado de acuerdo con las normas establecidas para su redacción. Deberá ir en español, inglés y portugués. Al igual que el título del artículo. Cuando se trate de artículos de investigación, el autor deberá expresarlo en el resumen y declarar el enfoque metodológico que ha acogido.
 - “Palabras clave” en español, inglés y portugués. No más de 6.
 - Fecha en la cual el texto fue enviado.
 - Nombres y apellidos completos del(os) autor(es), la institución a la que pertenecen, el último título académico obtenido, la institución en la cual lo obtuvieron, nacionalidad, número de documento de identidad (Pasaporte) y la dirección electrónica del(os) autor(es).
 - Los autores y autoras deben estar registrados en CvLAC, por favor anexar link de su registro.
 - Los autores y autoras deben estar registrados en ORCID, por favor anexar link de su registro.
 - Autorización para que el artículo sea publicado en la Revista Educación y Ciudad, IDEP, y se difunda a través de diversos mecanismos impresos, digitales, bases de datos, etc.

- (formato disponible en <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/for>). Si el artículo incluye varios autores, todos los autores deberán diligenciar el formato y anexarlos en el OJS.
- Consentimiento informado, debidamente firmado, en caso de incluirse testimonios, imágenes, gráficos e iconografías, etc. (formato disponible en <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/for>). Los formatos deberán diligenciarse y subirse en la plataforma OJS.
 - Nota: los formatos, archivos de artículo y anexos (cuando proceda), pueden subirse en la plataforma OJS de la revista, por uno de los autores, con quien la revista establecerá contacto directo.
3. Para la elaboración de textos de carácter académico, la presentación de referencias (bibliografía), las notas de pie de página y citas textuales, deben presentarse de acuerdo con normas de la American Psychological Association (APA). Cada cita debe ser referenciada citando la fuente y la página, sin excepción. Las notas de pie de página tendrán una secuencia numérica y debe procurarse que sean pocas y escuetas; es decir, que se empleen para hacer aclaraciones al texto. La bibliografía y/o referencias deberán igualmente ajustarse a la estructura de las normas APA.
 4. El proceso editorial para el arbitraje y/o valoración académica de los artículos, contempla:
 - Evaluación y/ arbitraje de artículos por parte de integrantes del comité editorial de la revista, editor de contenidos y editor académico invitado.
 - Cumplidos los parámetros establecidos en la convocatoria y la revista, se remitirán a arbitraje de expertos temáticos.
 - Los artículos (y los demás soportes requeridos) se recibirán exclusivamente a través del OJS de la revista (ingresando a través de <http://revistas.idep.edu.co>, para quienes no se encuentren registrados deberán empezar con su registro), en los tiempos fijados por la convocatoria abierta.
 5. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación.
 6. La Revista Educación y Ciudad ha previsto la recepción de artículos:
 - a. De Revisión (documento resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no sobre un campo en ciencia, tecnología, pedagogía, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo). Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes. Algunos textos serán solicitados por invitación del Comité Editorial teniendo en cuenta la experticia de los autores en el tema.
 - b. De Investigación (presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación). Deberá tener cuatro partes: introducción, metodología, resultados y con-

clusiones y describir detalladamente la procedencia de la investigación o investigaciones aludidas. Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes.

- c. De Reflexión (presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales). Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo. Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener entre treinta y cincuenta referencias recientes y relevantes.
- d. Experiencias (Presenta el resultado del trabajo realizado en la práctica docente). su extensión será máximo de 4.000 palabras. Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo.
7. El formato para la compilación de fotografías, ilustraciones o bocetos debe ser capturado, escaneado o retocado a por lo menos 300 DPI y a una escala no inferior a la prevista para la impresión final. Formato: TIFF, o JPG.
8. Los artículos podrán remitirse exclusivamente a través del OJS de la revista, ingresando desde de <http://revistas.idep.edu.co>, en los tiempos fijados en la convocatoria.
9. La revista sólo recibe la postulación de artículos en el marco de las convocatorias que publica periódicamente en la página de la revista y en los medios institucionales del

IDEP. Las postulaciones deberán dar cuenta del tema de la convocatoria respectiva.

Ética y buenas prácticas de la publicación

Revista Educación y Ciudad apuesta por el desarrollo de prácticas editoriales (autores, revisores, editores) éticas y responsables. Los textos recibidos son sometidos a la revisión mediante software de detección de plagio.

Ética y buenas prácticas de la publicación

Para la presentación de artículos a la Revista Educación y Ciudad los autores se comprometen a presentar textos inéditos, a garantizar su originalidad y que ha sido ni presentado ni publicado parcial o totalmente en otra revista. Con la postulación garantizan además la autorización para su evaluación académica y la publicación impresa y digital, parcial o total, a través de diversos medios y canales de comunicación. Los autores se comprometen además, en el caso de que la publicación del artículo en la revista sea aprobada, a realizar los ajustes que se requieran en el tiempo requerido por el equipo editorial para garantizar su circulación. No se presentará el mismo documento para publicación en otras revistas hasta obtener respuesta del Comité Editorial.

Al postular el artículo el autor o autores, mediante carta de originalidad, responsabilidad y autorización de publicación y cesión de derechos:

- expresan estar de acuerdo en la forma como aparecen en el artículo;
- confirman la no existencia de otros (as) autores (as) que deban incluirse como autores del trabajo;
- reportan y garantizan de ser necesario la información pertinente a organismos de financiación, afiliación institucional, participantes, etc.;
- aceptan que la persona que presenta el texto como autor de correspondencia será el contacto principal al que la revista enviará todas las comunicaciones durante el proceso de revisión, valoración y edición de la revista, y será esta persona la responsable de mantener comunicación con el resto de los autores, y además será quien autorice la versión final de publicación;
- garantizan no existen conflictos de intereses que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del artículo. En caso de existir conflictos, realizarán una declaración escrita;
- autorizan al IDEP a distribuir y divulgar el artículo final en todas las formas y medios que considere convenientes; aceptan si el trabajo es aprobado, publicarlo bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0); y su publicación en repositorios u otras formas de almacenamiento;
- declaran la originalidad del artículo postulado y el ético uso de la información que en este se encuentren contenidos, conforme los

derechos de autor. Garantizan además que para estudios realizados cuenta con los pertinentes consentimientos informados; y

- se comprometen a alertar al Comité Editorial sobre cualquier falla o error que evidencie en el artículo publicado para que sea subsanado mediante una fe de erratas, adenda, carta al editor o retiro de la publicación.

Cesión de derechos de publicación, acceso y difusión de contenidos

1. El envío de los artículos implica que los autores autorizan a la institución editora para publicarlos en versión impresa en papel y también en versión electrónica y/o a través de otros medios mediante los cuales el Instituto promueva y difunda su consulta y acceso a diversos públicos. La cesión de derechos de publicación deberá remitirse con firma (consultar formato en <http://revistas.idep.edu.co>.)
2. Cuando el (los, las) autores (as) pone(n) a consideración del Comité Editorial un artículo, acepta(n) que tendrán acceso libre a la versión digital de la publicación, esto es del número en el que han publicado, y de todos los contenidos de la revista, y podrán difundirla ampliamente en sus producciones y labores académicas, promoviendo así su acceso, consulta y citación, y con ello la difusión del conocimiento en los campos de esta publicación.

Los interesados en postular sus artículos deben consultar en detalle las políticas y lineamientos de la publicación en <http://revistas.idep.edu.co>. En este portal se pueden encontrar los tutoriales para autores, los cuales facilitan información sobre registro y carga de artículos a postular. La revista recibe postulaciones en las fechas de convocatoria previstas para cada monográfico. ■

Revista Educación y Ciudad Indexada en:

EBSCO-Education Source;
Educational Research Abstracts;
Google metrics;
Google Scholar;
MIAR;
Informe Académico (GALE);
CAPES;
CIRC;
Credi;
UlrichWeb;
Latindex;
BIBLAT;
DOAJ;
Dialnet;
IRESIE;
Sherpa/Romeo;
¿Dónde lo público?;
Crue;
Actualidad Iberoamericana;
Clase;
WorldCat;
e-Revistas

Recepción de artículos

Consulta y/o postulación de artículos:
<http://revistas.idep.edu.co>

Inquietudes e información:
educacionyciudad@idep.edu.co
Bogotá, D. C. Colombia

ISSN 0123-0425
Web-Online 2357-6286



9 770123 042003



IDEP

39