

UNI-PLURI/VERSIDAD

49 / VOL. 18, N.º 1, 2018

ISSN: 1657-4249

ISSN (en línea): 2665-2730



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

John Jairo Arboleda Céspedes
Rector

Elmer de Jesús Gaviria Rivera
Vicerrector General

Ramón Javier Mesa Callejas
Vicerrector Administrativo

Sergio Cristancho Marulanda
Vicerrector de Investigación

Pedro Amariles Muñoz
Vicerrector de Extensión Universitaria

Elvia María González Agudelo
Decana de la Facultad de Educación

Director/ Editor
José Joaquín García García
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Comité Editorial

Dra. María Alexandra Rendón Uribe
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Dra. María Laura Silveira
CONICET, Universidad de Buenos Aires, Argentina

DR. Joan Páges Blanch
Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dra. Rosa Nidia Tuay Sigua
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Dra. Sonia Yaneth López Ríos
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Dr. Daniel Beltrán Amado
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia

Dr. Johnny Alexander Villa-Ochoa
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Comité Científico

Dra. Raquel Pulgarín Silva
Profesora jubilada Universidad de Antioquia, Medellín,
Colombia

Dr. María Celia Plested Álvarez
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Dr. Hugo Casanova Cardiel
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. José Armando Santiago Rivera
Universidad de los Andes, Venezuela

Dra Neus Gonzales Monfort
Universidad Autónoma de Barcelona, España



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Derechos reservados © 2001
Uni-pluri/versidad

Director / Editor:

José Joaquín García García

Asistente editorial:

Jorge Ignacio Sánchez Ortega

Auxiliares administrativos:

Kelly Andrea Pulgarín Gómez

Eli Adonay Casytaño

Mariana Palacio Chavarro

ISSN 1657-4249

Revista virtual:

Open Journal System. Sistema de Revistas Universidad de Antioquia:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip>

Revista indexada en:

Publindex (En proceso), Latindex, e-revist@s, ProQuest, EBSCO y Redalyc

El crédito Portada:

Montaje Fotografías Artistas Raúl Tamayo, Marcela Sánchez

Corrector de textos y estilo:

Jesús Eduardo Domínguez Vargas

Traductor:

Diego García Sierra

Diseño:

Luis Carlos Flórez Contreras

Diagramación:

Catalina Hidalgo Restrepo

cata.hidalgo.restrepo@gmail.com

Medellín, Colombia

2018

Uni-pluri/versidad

Teléfono: 57(4) 219 57 08

Fax: 219 57 04

Correo electrónico: revistaunipluriversidad@udea.edu.co



FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONTENIDO / CONTENT

EDITORIAL

¿Para qué educar?

José Joaquín García García

EDITORIAL

Why educate?

11

INFORMES DE INVESTIGACIÓN Y ENSAYOS INÉDITOS

Uso de calculadoras simples y videojuegos en un curso de formación de profesores

Jaime Andrés Carmona-Mesa

Jesús Victoria Flores Salazar

Jhony Alexander Villa-Ochoa

REPORTS OF UNPUBLISHED RESEARCH AND ESSAYS

Use of simple calculators and video games in a teacher training course

13

Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales

Diela Bibiana Betancur

Vanessa Vásquez Yepes

Eloisa Vanegas Hurtado

An experience of initial training of language teachers around reading and writing as sociocultural practices

25

La formación de maestros para la enseñanza del lenguaje como práctica social

Jesús Pérez Guzmán

The training of teachers for the teaching of language as a social practice

36

La narración autobiográfica del oficio del maestro: a propósito del libro álbum como posibilidad para repensar la didáctica universitaria

Alejandra Cardona Castrillón

Rosa Chaurra Gómez

The autobiographical narration of the teacher's office: about the book album as a possibility to rethink the university didactics

47

Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes

Ruth Ángela Ortiz Nieves

Relation literature and reality: openings towards a didactic of literature oriented to the generation of reading experiences in students

56

La permanencia de los fundamentos tradicionales en la geografía escolar y sus efectos pedagógicos

José Armando Santiago Rivera

The permanence of traditional foundations in school geography and its pedagogical effects

67

Las reformas al currículo oficial: la configuración de las ciencias sociales escolares en la educación secundaria en Colombia (1939-1974)

Gina Claudia Velasco Peña

The reforms to the official curriculum: the configuration of school social sciences in secondary education in Colombia (1939-1974)

78

Hacia una nueva generación de política social

Susana Rosa Castrogiovanni

Towards a new generation of social policy

94

RESEÑA

Educar para sentir, sentir para educar

José Joaquín García García

REVIEW

Educate to feel, feel to educate

103



EVALUADORES REVISTA UNI-PLURI/VERSIDAD 49 / VOL. 18 N.º 1

Dr. Walter F. Castro Gordillo
Universidad de Antioquia
walter.castro@udea.edu.co

Dr. Wilson Bolívar Buriticá
Universidad de Antioquia
wilson.bolivar@udea.edu.co

Dra. Raquel Pulgarín
Universidad de Antioquia
maria.pulgarin@udea.edu.co

Dr. Arley Fabio Ossa Montoya
Universidad de Antioquia
arley.ossa@udea.edu.co

Dr. Luis Fernando Vásquez Zora
Universidad de Antioquia
luis.vasquezz@udea.edu.co

Dr. Edwin Alberto Carvajal Córdoba
Universidad de Antioquia
edwin.carvajal@udea.edu.co

Dr. José Joaquín García García
Universidad de Antioquia
joaquin.garcia@udea.edu.co

Dra. Gloria C. Arce Narváez
Universidad Libre
ingenieriagloriacristina@gmail.com

Dra. Luanda Rejane Soares Sito
Universidad de Antioquia
luanda.soares@udea.edu.co

Dr. José Ortiz Buitrago
Universidad de Carabobo Venezuela
ortizbuitrago@gmail.com

Dra. Selen Catalina Arango Rodríguez
Universidad de Antioquia
selen.arango@udea.edu.co

Dra. Teresita Ospina Álvarez
Universidad de San Buenaventura
teresita.ospinaalvarez@gmail.com

Mgtr. Marco Fidel Gómez
Universidad de Antioquia
marcosmar53@gmail.com

Mgtr. Diela Bibiana Betancur Valencia
Universidad de Antioquia
diela.betancur@udea.edu.co



CARTA A LOS LECTORES Y LOS AUTORES

Políticas generales

Uni-pluri/versidad es una publicación adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Su objetivo es servir de medio de comunicación para que la comunidad de investigadores e intelectuales en el campo de la educación formulen sus propuestas e iniciativas y presenten los resultados de sus investigaciones con el fin de contribuir a mejorar los procesos docentes en todos los niveles del sistema educativo, tanto en los referidos a la formación en ciencias sociales y humanas como en los propios de la formación en las ciencias experimentales y las matemáticas. Por otra parte, queremos que investigadores, intelectuales, maestros, directivos docentes y responsables de las políticas públicas educativas se conecten con la sociedad. Nuestra misión es conformar un gran conjunto de pensadores en el país y en el exterior, cuyo horizonte sea el mejoramiento de los procesos y de los resultados de la Educación.

Uni-pluri/versidad es una publicación digital semestral, dirigida a directivos, administradores, investigadores, profesores y estudiantes de todas las áreas y niveles de la Educación y a los miembros de la comunidad educativa en general. Los artículos de la revista se publican en versión electrónica a través del sistema Open Journal System. La lengua de la revista es el español, pero es posible admitir artículos en otros idiomas como inglés y portugués.

Nuestra temática

Los artículos publicables en *Uni-pluri/versidad* deben responder preguntas como: ¿qué hacer para mejorar los procesos educativos? ¿cómo enfrentar los retos de la cultura contemporánea desde los diferentes niveles educativos? ¿cuál es la investigación pertinente en el campo educativo? ¿cómo contribuir desde los procesos educativos al cambio cultural y al mejoramiento de las condiciones de vida de nuestra gente?

Uni-pluri/versidad, conforme a estos presupuestos, procura publicar las investigaciones, debates y planteamientos de los investigadores, intelectuales, profesores y administradores pertenecientes al campo de la educación, referidos a su quehacer, al conocimiento, a las diversas formas pedagógicas y didácticas, a la administración de la educación, a las relaciones entre los diferentes actores educativos y a las existentes entre ellos y el saber; en fin, a todo aquello que se propone para un mejoramiento de los procesos educativos, un mayor bienestar de los sujetos y el florecimiento de las teorías y métodos necesarios para la transformación científica y humanista que pretendemos en la Educación.

Modalidades de participación

- 1. ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA.** Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente contiene los siguientes apartes: resumen, palabras clave, introducción, metodología, resultados, conclusiones, bibliografía.

2. **ARTÍCULO DE REFLEXIÓN.** Documento que presenta los resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. **ARTÍCULO DE REVISIÓN.** Documento que presenta los resultados de investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas sobre un campo en ciencia o tecnología con el fin de dar cuenta de los avances y tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta referencias.
4. **ARTÍCULO CORTO.** Documento breve que presenta los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requiere de una pronta difusión.
5. **REPORTE DE CASO.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
6. **REVISIÓN DE TEMA.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
7. **CARTAS AL EDITOR.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité Editorial constituyen un aporte importante para la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
8. **TRADUCCIÓN.** Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.
9. **RESEÑA BIBLIOGRÁFICA.** Presentación de libros recientes que abordan las temáticas de la revista. Su extensión no ha de superar cuatro páginas.
10. **ENTREVISTA A EXPERTOS.** Diálogo con aquellos académicos destacados en un tema de interés de la revista.

Uni-pluri/versidad da prioridad a la publicación de artículos de los numerales 1, 2 y 3.

Política de revisión

Los manuscritos son revisados inicialmente por el Comité Editorial. Si el tema y el formato son compatibles con la revista, serán sometidos a la evaluación por un par de expertos. En caso de discordancia, el Comité Editorial tomará la decisión final.

Políticas de responsabilidad y compromiso

Los evaluadores asignados se comprometerán a no comunicar a terceros los textos sometidos a la evaluación, mantener el deber habitual de reserva sobre lo que evalúa, no usar indebidamente su información contenida y respetar los derechos de autor. Los autores, por su parte, declararán conocer las normas colombianas e internacionales aceptadas en el mundo académico en materia de protección de derechos de autor, no las transgredirán en el texto que envían a la revista, asumirán la responsabilidad por el contenido, y podrán disponer al saneamiento en caso de algún reclamo, judicial o no, a la Universidad de Antioquia o la misma revista. Los artículos deben ser inéditos y no estar aprobados para su publicación en otra revista. La publicación de artículos en *Uni-pluri/versidad* no implica alguna remuneración. Los derechos de edición son de la revista y es necesario su permiso para cualquier reproducción. Se entiende que los autores aceptan que los textos publicados sean incluidos en Internet a través del sistema Open Journal System. En caso de

errores debidos al proceso de edición (párrafos trocados, omisión de pies de páginas, etc.), podrán reclamar para que el artículo se publique corregido en el número siguiente.

Normas de estilo

Los artículos de investigación deberán tener: resumen (no más de 300 palabras, en español, en inglés y en portugués); palabras claves (hasta seis, diferentes a las contenidas en el título, en español, en inglés y en portugués); si lleva notas de pie de página, deben ir numeradas correlativamente; de igual manera, los cuadros, tablas y gráficos deben ir numerados y con su correspondiente título y leyenda; las referencias bibliográficas deben ser indicadas dentro del texto según el formato de las normas de la American Psychological Association (APA). Los artículos de investigación deben indicar el título del proyecto, los autores, el año de ejecución, la entidad financiadora.

Formato requerido: los artículos de investigación, de reflexión y de revisión deben tener una extensión máxima de 15 páginas, en letra Arial 12 puntos, espacio sencillo, márgenes de 3 cm. Las notas de pie de página se escriben en letra Arial 10 puntos. En los artículos que correspondan a trabajos de investigación de pregrado, maestría o doctorado, se debe indicar el nombre del programa de pregrado o posgrado, la unidad académica, la universidad, el país y el nombre del tutor.

Para la reseña de libros, se debe identificar el libro reseñado de la siguiente manera: Autor del libro (año). Título (en cursiva). Ciudad: editorial, número de páginas. ISBN. Nombre del reseñador. Debe tener una extensión máxima de 10 páginas, en letra Arial 12 puntos, espacio sencillo, márgenes de 3 cm. En el caso de traducciones o de reproducción de textos, se requiere la autorización respectiva.

En las referencias bibliográficas se tiene en cuenta, según las normas APA, los nombres y apellidos completos del autor, el año de la publicación, el título del texto, el número de la última edición o de la última reimpresión (para libros) o el volumen, número y páginas (para artículos, junto al título de la revista académica), la ciudad editora y la editorial. Se debe observar si la cita textual proviene del autor, el editor, el director, el compilador o el coordinador. Si la referencia es de una página web, se escribe la dirección y la fecha de consulta.

Datos del autor

Los autores deben suministrar datos de filiación institucional, breve perfil profesional y académico no mayor de cinco renglones y correo electrónico. En todos los tipos de artículos, deben especificar el área de conocimiento. En los artículos de investigación científica o tecnológica o de revisión, deben informar sobre el proyecto a partir del cual se realiza el artículo y la fuente de financiación del mismo. Por exigencia de agencias calificadoras académicas es importante que los autores tengan su número de registro ORCID y lo faciliten a la revista para que este pueda ser colocado al frente de su nombre y puedan ser fácilmente identificados con dicho número. Es igualmente importante que cada autor esté registrado en el sistema Google Académico para que sus producciones puedan ser de fácil acceso para la comunidad académica.

Copia de los artículos

Para obtener una copia de los artículos de revistas agotadas, pueden dirigirse al correo electrónico: revistaunipluriversidad@udea.edu.co o consultar la página <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip>

Envíe sus trabajos en archivo electrónico de Word al Comité Editorial de *Uni-pluri/versidad*. al correo electrónico: revistaunipluriversidad@udea.edu.co aunque preferentemente deben ser enviados directamente en la plataforma OJS de la revista en el menú de envíos.

Editorial

¿Para qué educar?

Why educate?

La respuesta a la pregunta “¿para qué educar?”, en el mundo de hoy, ha tenido matices variados entre los que están: “obtener habilidades y capacidades que te hagan competente laboralmente”, “para mejorar tu estatus económico y social”, “para que obtengas un empleo bien pagado y asegurar un futuro económico”. Aunque estos objetivos son válidos, no están centrados en los deseos e intereses de las personas y son, más bien, objetivos externos, a los que les interesa responder a las demandas de bienes y de consumo impuestas por la sociedad contemporánea. Por otra parte, los sistemas educativos han tratado de cumplir con este objetivo, llenando de contenidos a los estudiantes, al proporcionarles una gran cantidad de teorías, leyes y explicaciones sobre el mundo. Este enfoque no tiene en cuenta que para alcanzar este objetivo, los estudiantes deben tener la oportunidad de usar inteligentemente dichas teorías para resolver problemas y crear soluciones, al igual que para criticar de forma adecuada los mundos que dichas teorías han ayudado a construir, para reflexionar inteligentemente sobre ellos con el objetivo de mejorarlos.

En contraste con estos objetivos, que podríamos adjudicar a la sociedad capitalista, hay otros que deberían ser introducidos en el sistema educativo. El primero de ellos debería ser el enseñar a sentir, para que los sujetos puedan realmente experimentar la maravilla y gratuidad de estar vivos a través del uso de su cuerpo sensible, de sus sentidos y de la construcción de una estética que les permita observar la belleza en todas las cosas. Este objetivo ha sido opacado en occidente por afirmaciones como “pienso luego existo”, “lo importante es educar la mente, porque el cuerpo es solo su instrumento”, “todo es pensamiento”, y muchas otras más, que han generado un tipo de educación para seres insensibles e incapaces de disfrutar el placer de existir. Así, nuestros hombres y mujeres han perdido la capacidad de asombro ante los diez millones de colores que pueden ver sus ojos, ante la innumerable cantidad de sonidos que nuestro oído, hecho para la música, está en capacidad de escuchar; ante los miles de aromas y sabores que se pueden olfatear y probar, ante los cientos de texturas que se pueden descubrir. Igualmente, los seres humanos han perdido el asombro ante la mágica presencia del otro, ante la sonrisa y la mirada de esos otros, ante el atardecer y el cielo estrellado. En síntesis, los humanos ya no se apasionan ni se emocionan con la vida y sus infinitas maravillas.

Otro de los objetivos de la educación que ha sido olvidado, es aquel de tratar de educar a los sujetos para vivir en sociedad. Este objetivo tendría que incluir el enseñar a los sujetos a comunicarse eficientemente, a participar activamente en la solución de los problemas de sus comunidades, a ser solidarios con las dificultades de sus congéneres y a empoderarse para ser líderes: hombres y mujeres que construyan, con sus acciones y pensamientos, una mejor sociedad. Este objetivo ha sido hecho a un lado, privilegiando la competencia y el individualismo, al lucro económico y los intereses personales sobre el bien común y el interés público. Así, los procesos educativos dejan de ser interacciones comunitarias y sociales, dejan de generar aprendizajes situados y en comunidad, para pasar a ser aprendizajes individuales, que sólo tienen como objetivo aprobar el curso y certificar la capacidad para competir y dominar sobre otros o sobre un aspecto del mundo. En ningún momento pretenden cambiar, en lo íntimo de su esencia, al ser que aprende.

Un tercer objetivo general, que no está contemplado en los sistemas educativos, es el de enseñar para alcanzar la felicidad. Muchos estudios han comprobado que la felicidad, una vez superado los mínimos vitales para la subsistencia (en términos de servicios públicos domiciliarios, alimentación, techo, salud y empleo), refleja una realidad imperante: lo que hace felices a las personas es mantener relaciones y vínculos sociales activos, tener metas y sueños por los cuales luchar y vivir. Este objetivo tendría que ver con enseñar a los sujetos a crear vínculos reales, mantenerlos, cultivarlos, cuidarlos y conservarlos en el tiempo. Igualmente, este objetivo implicaría que los estudiantes realizaran una mirada interior hacia sí mismos, hacia sus sueños más íntimos, para poder establecer cuáles son esas fantasías y así poder encaminar su vida hacia su cumplimiento y, de esta manera, convertirse en verdaderas personas, dejando de ser sólo personajes al servicio de la vida de otros, como diría María Zambrano, para ser y estar, para vivir una vida dedicada a ello, una vida feliz.



José Joaquín García García

Doctor en Didáctica de las Ciencias experimentales
Director y editor de la Revista UNIPLURIVERSIDAD

INFORMES DE INVESTIGACIÓN Y ENSAYOS INÉDITOS

Uso de calculadoras simples y videojuegos en un curso de formación de profesores¹

Jaime Andrés Carmona-Mesa²

Jesús Victoria Flores Salazar³

Jhony Alexander Villa-Ochoa⁴

Universidad de Antioquia

Resumen

Las investigaciones informan sobre la brecha que existe entre las necesidades de formación de los profesores de matemáticas y los contenidos de los programas para formar a futuros profesores. Por este motivo, se propone un curso sobre el uso de tecnología para enseñar matemáticas. En este artículo se utiliza la sistematización para dar cuenta de una mirada de saberes propios sobre las prácticas y la manera en que ellas apoyan la producción de conocimiento en las prácticas de aula. Estos conocimientos buscan aportar al diseño de un curso que se propone formar en el uso de tecnología para enseñar matemáticas. Las conclusiones informan que el diseño metodológico

1. El presente artículo hace parte del proyecto con acta 22002301-04-2016, financiado por la convocatoria interna: Innovaciones didácticas para la formación de maestros en educación superior, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

2. Magíster en Educación. Profesor e investigador. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación MATHEMA-FIEM. Contacto: jandres.carmona@udea.edu.co

3. Doctora y Pos-doctora en Educación Matemática. Profesora asociada del Departamento de Ciencias, Sección Matemáticas Pontificia Universidad católica el Perú. Miembro del grupo de investigación DIMAT-PUCP y del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa (CLAME). Citaciones bibliográficas: SALAZAR, J.V.F. Contacto: jvflores@pucp.pe

4. Doctor en Educación. Profesor Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Coordinador del grupo de investigación MATHEMA-FIEM y de la Red Colombiana Modelación Educación-Matemática (RECOMEM). Contacto: jhony.villa@udea.edu.co

de este curso permitió reconocer y visibilizar necesidades de formación y establecer diferencias entre los usos que realizan los futuros profesores para resolver problemas matemáticos y usos con proyección al ejercicio profesional.

Palabras clave: formación inicial de profesores, Educación Matemática, sistematización de las prácticas.

Use the Cases of Simple Calculators and Video Games in a Teacher Training Course

Abstract

The research reports on the gap between the training needs of mathematics teachers and the content of programs to train future teachers. For this reason, a course on the use of technology to teach mathematics is proposed. In this article, systematization is used to account for a view of their own knowledge about practices and the way in which they support the production of knowledge in classroom practices. This knowledge seeks to contribute to the design of a course that aims to train in the use of technology to teach mathematics. The conclusions inform that the methodological design of this course allowed to recognize and to visualize needs of formation and to establish differences between the uses that the pre-service teacher realize to solve mathematical problems and uses with projection to the professional exercise.

Keywords: pre-service teacher training, Mathematics Education, systematization of practices

Introducción

La formación de profesores para la integración de tecnologías en la enseñanza de las matemáticas ha representado un área de trabajo en Educación Matemática con creciente número de investigaciones y publicaciones (Thurm, 2018; Psycharis y Kalogeria, 2017; Pierce y Stacey, 2013; Richit, 2014; Bowers y Stephens, 2011). Por ejemplo, en su estudio, Bowers y Stephens (2011), utilizaron el marco TPACK para proponer usos de tecnologías que los formadores de profesores podrían incluir en el desarrollo de cursos para futuros profesores. Para los investigadores el corazón de la implementación tecnológica sólida es alentar a los estudiantes a utilizar las herramientas disponibles para explicar las relaciones matemáticas que subyacen a lo que observan en la pantalla; sin embargo, ninguno de los componentes que se use en un curso es catalizador en sí mismo; según sus resultados, sigue siendo responsabilidad y competencia de los formadores de profesores de matemáticas ayudar a sus estudiantes a conceptualizar el uso de tecnología "apropiada y responsable".

Si bien es cierto que la tecnología debe ser un componente transversal de los cursos y demás cursos de los futuros profesores, también lo es que se requiera de la organización de cursos específicos para discutir temas orientados a los usos y maneras de integrar la tecnología en la cotidianidad escolar (Kay, 2006). Para Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017) existen al menos seis tipologías de necesidades que pueden atenderse en los cursos específicos de tecnologías para futuros profesores.

El presente artículo se deriva de un proyecto de innovación didáctica que tuvo como propósito analizar los aportes del curso Seminario de Especialización II, que versa sobre el uso de tecnología para enseñar matemáticas. Para identificar tales aportes, se desarrolló un estudio con el fin de reconocer las características que debe tener un curso que promueva la identificación y atención de necesidades de formación en el uso de tecnología de los futuros profesores de una universidad pública de la ciudad de Medellín, Colombia. En particular, el estudio se orientó por la pregunta: ¿de qué manera el Seminario de Especialización II permite reconocer y atender a las necesidades de formación

de los futuros profesores frente al uso de tecnología en la enseñanza de las matemáticas?

Referentes conceptuales

Las investigaciones informan sobre la brecha que existe entre los programas y estrategias para la formación de profesores y las necesidades que ellos evidencian cuando se desempeñan en sus prácticas profesionales (Drijvers *et al.*, 2016). En el campo de la tecnología, sus necesidades van desde el dominio operativo y técnico de un artefacto hasta el diseño de tareas que promuevan la formación de sus estudiantes haciendo uso eficiente y eficaz de las tecnologías disponibles. Autores como Drijvers (*et al.* 2016) informan que para atender la brecha es importante que los cursos específicos encuentren nuevas maneras de introducir el enfoque tecnológico, los conceptos matemáticos con el uso de tecnología, el diseño de tareas para potenciar el uso de tecnología, la solución de problemas matemáticos con el uso de tecnología y las habilidades y capacidades que se deben adquirir para un uso eficiente y consciente de tecnología.

En el marco de las reflexiones que han movilizad el proyecto del cual se deriva este artículo, se asume por tecnología una visión integradora de análogas y digitales (Koehler y Mishra, 2009), que trasciende la concepción de artefactos o recursos aislados de un contexto o una praxis (Gueudet y Trouche, 2009; Sokhna y Trouche, 2015), y transforma lo que es cognoscible y la manera en que algo puede ser conocido (Radford, 2014). En ese sentido, se plantea un enfoque de tecnología que no limita las acciones del futuro profesor a condiciones ideales de infraestructura, no desconoce tendencias educativas contemporáneas (por ejemplo: dispositivos móviles, redes sociales, videojuegos, software educativo) y promueve la discusión de las posibilidades y formas de actuar en las aulas con el uso de tecnología. En cuanto a la formación inicial de profesores, se reconoce la necesidad de conocimientos en diferentes dominios como el pedagógico, el tecnológico, el didáctico y el matemático (Koehler y Mishra, 2009) que se articulan a las formas de hacerlos y producirlos (Radford, 2014), una formación que trasciende la reflexión hacia una proyección práctica en el ejercicio profesional.

En relación con esta visión de tecnología y con la propuesta de formación de futuros profesores, el diseño del curso se planteó para atender necesidades de formación en el uso de tecnología para enseñar matemáticas que son explicitadas en la literatura:

conciencia ética y social, articulación entre teoría y contextos, evaluación de potencialidades, fortalezas y debilidades de la integración tecnológica y atención a los asuntos específicos y no específicos en el conocimiento matemático (Ponte, Oliveira, y Varandas, 2002), es decir, las cuestiones particulares desde la propia disciplina (Artigue, 2003). De igual forma, se reconocen las estrategias informadas por Kay (2006), Tondeur (*et al.* 2012) y Carmona-Mesa y Villa-Ochoa (2017), como significativas en la formación de profesores para integrar tecnología: cursos específicos, prácticas de campo (donde se articule la teoría y la práctica), profesores como ejemplo, trabajo colaborativo, contenidos transversales para todo el programa de formación y aprendizaje por diseño, entre otras.

Metodología

Dado que el estudio se ocupó de dar cuenta de los componentes de un curso que busque reconocer y atender a las necesidades de formación de los futuros profesores en relación con la tecnología, la atención se centró en las acciones, estrategias y prácticas que se implementaron en el curso. Por tanto, el estudio se desarrolló a partir de las orientaciones de Mejía (2012) sobre la “sistematización de las prácticas”; de acuerdo con el autor, una sistematización de saberes propios sobre las prácticas es una estrategia de investigación bajo la cual se produce conocimiento derivado de la organización, análisis y reflexión sobre las acciones que acontecen en un lugar, tiempo y condiciones en particular. La sistematización se consideró un esfuerzo por producir poder y empoderamiento de las diferentes voces de los futuros profesores, a partir de la cual se pudo visibilizar los rostros, visiones y saberes que nutren e impulsan dichas prácticas (Mejía, 2012).

Diseño del curso - Seminario de Especialización II: el curso se estructuró en cuatro ejes temáticos: primero, el uso de la calculadora simple en las matemáticas escolares; segundo, software educativo; tercero, el uso de tecnología en modelación matemática e internet; cuarto, videojuegos y redes sociales en educación matemática. El presente artículo se fundamenta en los aportes del curso para atender las necesidades de los futuros profesores a través del primer y último eje temático.

El curso fundamentó su desarrollo en talleres en donde los futuros profesores tuvieron experiencias con el uso de tecnologías que estuvieron acompañadas de discusión en pequeños grupos y discusiones

posteriores en plenaria. En todo momento se propició la reflexión y crítica sobre los aspectos matemáticos y educativos inmersos en las diferentes experiencias (Artigue, 2003; Ponte *et al.*, 2002). Además, se promovió la participación de los estudiantes acorde con los componentes propuestos por Parra-Zapata y Villa-Ochoa (2016); esta participación se orientó para generar proyecciones de las formas de actuación en el futuro ejercicio profesional (Gueudet y Trouche, 2009; Sokhna y Trouche, 2015).

El curso tuvo 64 horas durante el segundo semestre del 2016 y se dividió en encuentros de cuatro horas por semana. La estructura de cada sesión constó de tres momentos: el primer momento fue una presentación y discusión acerca de un artículo de investigación o divulgación, estuvo a cargo de un estudiante diferente cada semana, quien escogía el artículo de acuerdo con sus intereses. El segundo momento consistió en el desarrollo de un taller acerca de la producción de conocimientos a través de la tecnología. El tercer momento consistió en otra discusión acerca de la lectura para ampliar el horizonte de los estudiantes en relación con la literatura y las matemáticas, asimismo, propiciaba reflexiones acerca del contenido matemático.

El desarrollo de los cuatro ejes temáticos fue de la siguiente manera: se inició con el uso de la calculadora simple (Selva y Borba, 2014), luego se analizó el software educativo (por ejemplo: GeoGebra, Poly, Derive 5.0 y FunGraph), posteriormente modelaron matemáticamente prestando atención al respaldo de la tecnología a estos procesos; se finalizó con el uso de internet, dispositivos móviles, videojuegos y redes sociales en la educación matemática.

El proceso evaluativo se dividió en: la participación y el trabajo colaborativo en las actividades propuestas; la entrega de tareas emergentes en los encuentros que se proponían para atender a las necesidades de formación identificadas en el desarrollo de la clase; la producción de un proyecto final y el diseño de clases. El trabajo final brindó como opciones: la transformación de un texto, la producción de un artículo, de un material audiovisual u otro recurso digital y el diseño de clases; se exigió un diseño al finalizar el primer eje temático (que se acota en el uso de la calculadora) y otro diseño a la mitad del cuarto eje (que se acota en un software educativo, OVAS o video juegos).

Sistematización del Seminario de Especialización II:

De acuerdo con Mejía (2012), la sistematización presenta diferentes comprensiones. Para el caso de este proyecto, se asumió como “una mirada de saberes propios sobre la práctica”, es decir, “[...] se busca experimentar colectivamente la producción de una nueva mirada sobre la práctica, que trata de hacer visibles aquellos procesos y prácticas que están presentes en ella” (p. 23). En coherencia con esta mirada, la sistematización tuvo las siguientes fases:

- Diseño de los instrumentos para registrar y guardar el proceso: para Mejía (2012), en un proceso de sistematización “lo que no se registre tiende a olvidarse y por ello muchos elementos que nos parecieron importantes en un determinado momento se olvidan, perdiendo su riqueza” (p.35). Por tanto, para guardar la memoria de lo que aconteció en el curso se planteó: (i) el registro en video, diario personal o cuaderno de notas y documentos producidos por los estudiantes en sus reflexiones, propuestas y compromisos (por ejemplo: wiki-reflexiones vía Facebook).
- Construcción y uso de la “caja de herramientas” propia: conforme Mejía (2012) argumenta, toda actividad humana requiere de una serie de instrumentos para el registro y análisis de la información con la cual se desea producir saberes; para el autor es necesario considerar que “las herramientas no son instrumentos neutros [...]. Por ello, quien los usa debe tener control no solo de aquello que sistematiza sino también de la concepción de sistematización en que se está moviendo [...]” (p. 55). Por tanto, en los grupos de discusión participaban miembros de los grupos de investigación MATHEMA-FIEM y TecVEM. En estos grupos se analizaron episodios y datos registrados en las experiencias desarrolladas en las sesiones.
- Proceso de sistematización flexible: en la medida que se desarrolló la experiencia y transcurrió la sistematización, se prestó atención a la necesidad de nuevas herramientas que contribuyeran a la consecución del objetivo de este proceso.
- Interpretación y construcción de temáticas o categorías: como resultado del proceso anterior, se estudiaron los sentidos que cada uno de

los grupos de discusión produjo y se pusieron en diálogo con la literatura existente. Como consecuencia, se construyó un texto que fue sometido a discusión y reelaboración posterior con los mismos grupos mencionados en la fase anterior.

- Producción de saber de la práctica: de acuerdo con Mejía (2012) el texto producido en la fase anterior promueve la reflexión sobre el saber que circula en las experiencias y prácticas escolares. El texto fue analizado a partir de una codificación que permitió identificar y ordenar las “líneas de fuerza” (Mejía, 2012, p. 108-114). Los resultados de este estudio fueron ampliados en un espacio de pasantía que se desarrolló en el mes de marzo de 2017, con el grupo de discusión TecVEM.

Líneas de fuerza: Los registros de la participación e interacción entre los estudiantes fueron analizados en los grupos discusión de MATHEMA-FIEM y TecVEM. Este ejercicio permitió identificar dos líneas de fuerza emergentes en el desarrollo del curso que atienden a los objetivos propuestos: la primera, permitió reconocer y evidenciar cómo se atendieron necesidades de formación de los futuros profesores en el uso de tecnología para enseñar matemáticas; la segunda, se refiere a usos de tecnología que ellos hacen al proyectar su enseñanza en el ejercicio profesional.

Estas líneas de fuerza fueron interpretadas como un proceso de transformación y fortalecimiento individual y colectivo que permitió visibilizar una mirada de saberes propios sobre las prácticas y la manera en que ellas apoyan la producción de conocimiento en el curso (Mejía, 2012). En este sentido, las actuaciones de los futuros profesores son saberes importantes para comprender su proceso formativo en el uso de tecnología para enseñar matemáticas. Sus actuaciones permitieron identificar necesidades de formación emergentes, de forma explícita o implícita, en las experiencias que se desarrollan en los cuatro ejes temáticos. Por tanto, lo valioso de la sistematización está presente en el proceso que da cuenta de la complejidad de sentidos que configuraron los usos de tecnología para enseñar matemáticas (Mejía, 2012).

Si bien el desarrollo del curso constó de cuatro ejes temáticos, solo se informan las líneas de

fuerza en relación con el primer y último eje temático. Esta decisión atendió al interés de establecer un contraste, evidenciar transformaciones e identificar necesidades de formación que configuran los usos de tecnología para enseñar matemáticas. Las necesidades de formación fueron interpretadas en relación con la propuesta curricular del programa al cual pertenece el curso. En este sentido, se reconocieron componentes pedagógicos, didácticos y disciplinares. Además, se analizaron los usos de tecnología que hacen los futuros profesores en relación con la solución de problemas matemáticos y el uso con fines educativos.

Resultados y discusión

Necesidades de formación emergentes atendidas en el Seminario de Especialización II: esta línea de fuerza permitió reconocer dos necesidades de formación en el uso de tecnología para enseñar matemáticas: la primera, atiende a la habilidad que sienten necesaria o que logran alcanzar los futuros profesores para identificar criterios pedagógicos y didácticos en el uso de tecnología; la segunda, analiza la capacidad para desarrollar los conceptos disciplinares con el uso de tecnología. A continuación, se amplía cada una de ellas.

Necesidades de formación para un uso didáctico de tecnología: el desarrollo del primer eje temático permitió identificar que los futuros profesores consideraban necesario ampliar las experiencias que permitieran hacer un mejor uso de las calculadoras simples (ilustración 1). Una futura profesora afirmó que “al implementar éstas [las calculadoras simples], se deja de lado los procesos y conocimientos previos de los estudiantes, solo se interesa por un resultado” (Paula, 08/08/16). Al igual que Paula, otros manifestaron que usaban la calculadora para “reducir la carga operativa” en algunos ejercicios y verificar resultados, aspectos que corresponden con lo informado en algunas investigaciones (Selva y Borba, 2014). Estas afirmaciones permitieron identificar que, si bien se explicita una necesidad de formación que permitiera hacer un uso eficiente y consciente de la calculadora (Drijvers *et al.*, 2016), las experiencias vividas en el primer eje le permitieron a Paula y otros compañeros identificar un uso limitado de la calculadora. Además, Paula mencionó aspectos importantes en el componente didáctico del uso de tecnología, al reconocer el proceso y conocimientos previos de sus estudiantes.



Ilustración 1: Calculadora simple

Los futuros profesores reaccionaron a la intervención anterior: argumentaron que “toda la responsabilidad no es del profesor; los materiales del lugar [capacidad instalada de las instituciones colombianas] limitan las posibilidades” (Clara, 08/08/16), y complementaron que estas iniciativas implican que el profesor dedique más tiempo al diseño de las clases y que los directivos de las instituciones no se muestren reacios a la implementación de nuevas propuestas. Estos argumentos evidencian una actitud de malestar frente al uso de tecnología por el aumento de trabajo, las dificultades administrativas y las limitaciones de la infraestructura. Esta actitud de malestar se reconoció como una necesidad de formación en los futuros profesores, en la cual fue preciso fomentar el compromiso, la disposición y motivación para usar tecnología en las clases de matemáticas. Se propuso atender esta necesidad en diferentes talleres que les permitieron vivir experiencias en el uso de tecnología, individuales y colectivas, que transformaron los conceptos mate-

máticos que ellos conocían y la forma en que accedían a los mismos (Radford, 2014).

En el desarrollo del último eje temático, la discusión que giró en torno al videojuego *Math vs Zombies* (Ilustración 2) evidenció más elementos de estas necesidades didácticas. Este videojuego tiene como objetivo fortalecer operaciones matemáticas como suma, resta y multiplicación, además, presenta tres niveles de complejidad para cada operación matemática. La dinámica del videojuego se centra en un personaje que se desplaza por un escenario plano, salta al tocar la pantalla y lanza pelotas para matar zombis, al presionar la pantalla táctil sobre un círculo en la parte inferior izquierdo (este videojuego solo está disponible para dispositivos móviles). Ocasionalmente, se presentan zombis de mayor nivel y para superarlos es necesario resolver una operación matemática con tres posibles resultados, el jugador debe elegir el correcto para continuar, de no acertar pierde la partida.



Ilustración 2: Interfaz de *Math vs Zombies*

La mayoría de los futuros profesores indicaron que se puede usar dicho videojuego para ‘verificar’ la comprensión de un concepto por parte de los estudiantes, quienes deben saber las operaciones con anterioridad. Además, agregan, “el juego [*Math vs Zombies*] es muy monótono y estático, es necesario definir para que niños se propone; para los adolescentes sería aburridor” (Juliana 24/10/16). Estos argumentos permitieron reconocer que los futuros profesores, luego de estar inmersos en el uso de tecnología en el contexto educativo propuesto por el curso, lograron refinar sus criterios didácticos frente al uso de videojuegos en la enseñanza de las matemáticas al puntualizar el reconocimiento del contexto.

En el desarrollo de la discusión, Andrea explicitó elementos como reconocer los procesos y conocimientos previos del estudiante, tanto sobre lo conceptual como sobre el recurso tecnológico utilizado. Ella trascendió esta necesidad didáctica al explicitar criterios de inclusión educativa y reconocer las potencialidades y debilidades del uso de tecnología para evaluar (Ponte *et al.*, 2002). Además, sus argumentos permitieron identificar una diferencia entre evaluar ‘con’ y ‘a través’ de la tecnología.

“El juego [*Math vs Zombies*] permite hacer una evaluación de operaciones mentales rápidas, al tratar que el niño haga operaciones rápidas y evaluar cómo las está haciendo. Es más, puede que no sea conceptual, que sea por no tener experiencias con

este tipo de tecnologías o le cuesta la manipulación [motricidad]; [...]. La evaluación debe ser integral para analizar su proceso de forma general. Una forma de evaluar desde el juego es en parejas y que cuando uno pierda el otro pueda intentarlo, y que sigan el control del otro grupo en torno a las veces que jugaron y la distancia recorrida en el juego” (Andrea 24/10/16)

Se procedió, en la discusión de clase, al análisis de la experiencia desarrollada en el videojuego *Plants vs Zombies* (Ilustración 3). Los futuros profesores resaltaron la motivación de los estudiantes y afirmaron: “los procesos son más amenos y el conocimiento es más fácil de adquirir, pero la experiencia no se puede quedar solo en motivación, es necesario problematizar la apropiación que se hace” (Clara, 22/08/16). Este argumento evidenció reflexiones sobre los conocimientos didácticos, puesto que reconoce la importancia de trascender la motivación a una construcción de conocimiento (Radford, 2014). En ese sentido, Clara evidenció criterios para un uso consciente de tecnología, pero no se registraron argumentos para un uso eficiente de la misma (Drijvers *et al.*, 2016). Por otra parte, en las verbalizaciones citadas en este último eje se resalta que los futuros profesores tienen mejor actitud para usar tecnología, pues su discurso permite identificarlos comprometidos, conscientes y entusiastas por las posibilidades educativas que la experiencia les permitió reconocer (Ponte *et al.*, 2002).



Ilustración 3: Interfaz de *Plants vs Zombies*

Necesidades de formación para desarrollar los conceptos disciplinares con el uso de tecnología: en el desarrollo del primer eje temático se analizaron las ideas y comprensiones que tenían los futuros profesores acerca del concepto de igualdad al explorar el efecto que tenía presionar repetidas veces el

signo ‘=’ de la calculadora. Allí surgió la necesidad de ampliar las comprensiones que tenían al respecto y para ello se preguntó: ¿cuál es la definición apropiada para la igualdad? ¿cuál es la interpretación del concepto de igualdad implícita en el uso de la calculadora simple?

A menudo, el concepto de igualdad es interpretado en las matemáticas escolares como dar una respuesta, en este sentido se pregunta ¿ $X+Y$ es un resultado? ¿cómo se puede interpretar $X+Y$? Al respecto, Camila argumentó que “este tipo de expresiones son difíciles de comprender por los estudiantes, pues no se puede sumar vacas y gallinas para hallar un resultado” (08/08/16). Esta afirmación evidenció una necesidad formativa de carácter conceptual y didáctico sobre la forma de articular los conceptos matemáticos y el contexto (Ponte *et al.*, 2002) en cuanto está dando un significado cercano a los estudiantes, pero alejado y erróneo respecto a la abstracción matemática, puesto que ambas letras hacen parte de un conjunto numérico y la interpretación de “vacas y gallinas” es cuestionable.

Para ampliar la discusión respecto al concepto con el uso de la calculadora se propuso la tarea digitar $5+7$ y presionar la tecla igual ‘n’ cantidad de veces. Luego se solicitaron algunos resultados y se preguntó si podían indicar cuántas veces se presionó el igual en el valor indicado. En la discusión se logró establecer que, al restar 5 al resultado y dividirlo después por 7, se puede encontrar la cantidad de veces que se presionó el igual. Se indica digitar $5 + 4 = \dots (n \text{ cantidad de veces}) + 7 = \dots (n \text{ cantidad de veces})$. De forma análoga se pidieron algunos resultados y se planteó identificar la cantidad de veces que se presionó el igual. El ejercicio ya no fue tan simple y surgió la propuesta de transformar la expresión aritmética en el contexto del álgebra de la siguiente manera: $5+4X+7Y=?$ (la cantidad posterior al igual varía, según cada estudiante). En este contexto y según el resultado, se solicitó analizar los posibles valores que pueden tomar las variables X y Y, adicional a esto, se indicó traer una respuesta para la próxima clase.

Al inicio de la siguiente clase, Manuel tomó la iniciativa y describió en el tablero su análisis en relación la solución que él obtuvo: formuló la ecuación $5+4X+7Y=300$, la simplificó a $4X+7Y=295$, operó al asumir $Y=0$ y como el valor obtenido es decimal, limita los valores de X y Y a números naturales, puesto que “no puedo presionar 0.5 veces la tecla igual” (22/08/16). Además, Manuel mencionó “a esto [señala la Y] se le dice contador al operarlo como progresión aritmética” (22/08/16). El razonamiento intuitivo y exploratorio le permitió a Manuel afirmar que cuando Y vale 1 y 5, la X cumple las condiciones formuladas al inicio porque obtiene números naturales. El observó que entre ambos números (1 y 5) existía una diferencia de 4 unidades y planteó “¿será coincidencia?”, por tanto, continuó la exploración hasta $Y=9$,

siguiente valor que cumplía las condiciones planteadas al inicio. Esto le permitió ratificar la idea de una relación numérica, pero que solo debería funcionar hasta el valor de 195; concluyó que solo eran posibles 10 resultados diferentes.

Con los valores hallados para la X y la Y, se discutió con el grupo si existía alguna relación entre ellos y de qué naturaleza sería; algunos manifestaron que era una relación inversamente proporcional. Esta afirmación denotó una necesidad de refinar la noción de relaciones inversas e inversamente proporcionales. Al examinar ambos significados, los futuros profesores concluyeron que solo cumplía una relación inversa y no inversamente proporcional.

En relación con la definición apropiada para la igualdad, los futuros profesores usaron varios significados asociados al signo igual, tales como: condicional, de balanza, de equivalencia y de resultado. Estos enunciados permitieron identificar una necesidad de formación emergente referente a la apropiación conceptual de los futuros profesores, en donde es un error asumir el igual como una equivalencia por las relaciones de orden. En consecuencia, se logró conciencia en ellos a través de la experiencia vivida y reconocer las características que están implícitas en los conceptos matemáticos (Artigue, 2003). Al indagar cuántas veces se presionó la tecla igual en las situaciones previamente descritas, se logró explicitar un uso de la tecnología que favorece la enseñanza de conceptos matemáticos ya que la calculadora simple no se usaba solo para reducir la carga operativa o verificar resultados. Además, evidenció un uso consistente de tecnología al indicar que este ejercicio es limitado a la calculadora simple.

En los procesos desarrollados por los futuros profesores, se evidenció una limitación a razonamientos inductivos que no lograron trascender al nivel deductivo propio de los procesos matemáticos (Artigue, 2003). En este sentido, se registró como una necesidad de formación indagar por el aprendizaje de los contenidos disciplinares que fueron discutidos a lo largo de la licenciatura, en especial, la connotación del igual, la relación inversa y las ecuaciones diofánticas que permitieron interpretar de forma general la segunda situación propuesta con la calculadora simple. Además, se resalta que esta necesidad de formación fue atendida al transformar los conocimientos previos de los conceptos igualdad, relación inversa y relación inversamente proporcional.

Durante el desarrollo del eje final, los futuros profesores exploraron el videojuego *Plants vs Zombies* y trataron de establecer algunas relaciones. Una de ellas fue la formación de un patrón entre disparos lanzados por un guisante y los cuadros que recorre un zombi antes de morir; definieron que para quitarle la cabeza a un zombi eran necesarios 10 disparos y para caer derribado necesitaban un disparo más. Otra relación estuvo vinculada con el tiempo que avanza un zombi por casilla, pero decidieron que el tiempo no era la mejor opción, que sería más adecuado analizar los pasos por casilla, concluyendo que un zombi realiza cuatro pasos por cada una. Esta exploración permitió interpretar que los futuros profesores se empoderaron conceptualmente de las condiciones necesarias para identificar razones de cambio en el uso de los videojuegos.

Un grupo de cuatro estudiantes pasó a discutir ¿cada cuánto un lanzaguisantes lanza un guisante? Uno de ellos planteó la necesidad de analizar el periodo entre lanzamientos y fue interpelado por otro integrante que afirmó:

“Sí es necesario pero no obligatorio, porque si se establece la relación de la distancia podemos establecer la relación del lanzaguisante, porque sabemos que a 10 muere (el zombi) y ha sido diez siempre” (Paula, 24/10/16)

“¿Pero diez qué?” (Andrés, 24/10/16)

“Diez disparos. Yo digo que si analizamos los espacios que recorre el zombi, solo es necesario definir dos cosas, estamos relacionando los pasos del zombi y los disparos” (Paula, 24/10/16)

“Bueno, establezcamos la relación de los pasos y los disparos. Cada paso es un guisante lanzado, o sea que da diez pasos antes de morir” (Mario, 24/10/16)

“¡Por eso!, son dos casillas y media. Si cada casilla son 4 pasos, sería dos casillas y media” (Paula, 24/10/16)

“¡¡Ah!! Miren éste (un nuevo zombi con cono de tránsito en la cabeza), uno diferente, miremos qué pasa” (Andrés, 24/10/16)

Luego de contar 20 disparos y eliminarle el cono de la cabeza, Andrés afirmó que “muere a los 30 disparos” (24/10/16). Esto sugirió que la exploración le permitió al estudiante establecer nuevas conjeturas, basado en inferencias y en el reconocimiento

de patrones en el videojuego (Rangel, 2016), puesto que retomó la experiencia anterior en donde un zombi pierde la cabeza a los 10 disparos, y cuando este nuevo zombi perdió su cono se asumió de la misma manera. La discusión en torno al tiempo entre los disparos que hace un lanzaguisantes, permitió ratificar la apropiación conceptual de razones de cambio entre diferentes situaciones puntuales. Además, permitió que los futuros profesores vivieran una experiencia con los videojuegos donde la tecnología fuera parte de la construcción del conocimiento matemático (Radford, 2014). Es importante resaltar que a diferencia de la calculadora simple y el videojuego *Math vs Zombies*, el contenido matemático del videojuego es implícito y requiere de criterios más refinados para identificar los aspectos específicos de la disciplina.

Usos de tecnología que hacen los futuros profesores de matemáticas al proyectar su enseñanza en el ejercicio profesional:

esta línea de fuerza permitió reconocer dos tipos de usos tecnológicos que hacen los futuros profesores de matemáticas, uno para explorar diferentes tecnologías al resolver problemas matemáticos y el otro para trascender esa exploración personal a un uso educativo. A continuación, se amplía cada uso.

Exploración de diferentes tecnologías al resolver problemas matemáticos:

en el desarrollo del primer eje temático, específicamente en la tarea de digitar $5+7$ y presionar la tecla *igual* n cantidad de veces, los futuros profesores indicaron que, al usar la calculadora, el concepto de igualdad es el habitual; solo se varía el resultado de la operación implícita al presionar de forma reiterativa la tecla igual; la suma, la resta y la división se operan de forma repetitiva según el segundo valor y la multiplicación según el primero. Además, puntualizaron que esto solo sucede con la calculadora simple, pues al realizar la operación en una calculadora científica, en el computador o en el celular, los resultados pueden coincidir, pero es necesario desarrollar la operación de otra manera. Eso puso en evidencia que los distintos recursos tecnológicos generan diferentes procesos y favorecen otras formas de acercarse a las nociones matemáticas. Estos argumentos dieron cuenta de una apropiación de tecnología al resolver el problema planteado en el primer eje, evidenciando que el proceso interno de la calculadora se modifica según la operación matemática (Ponte *et al.*, 2002). Además, logran trascender las reflexiones al establecer paralelos con otras tecnologías como el computador o celular.

En el desarrollo del último eje del curso, la tarea fue descargar el videojuego *Plants vs Zombies* y explorar su interfaz. Al consultar por la actividad, los futuros profesores manifestaron haberlo explorado, pero fue difícil descargarlo. Algunos informaron que la segunda versión pesaba casi dos gigas y la versión uno no funcionaba en el celular a pesar de iniciar. La mayoría indicó haber descargado la primera versión para computador, puesto que la segunda no estaba disponible para dicha plataforma. Esta descripción permitió argumentar que ellos se relacionaron de forma fluida con diferentes tecnologías y no es prioritario dedicarle tiempo en una formación técnica. Se complementó la discusión al explicitar las posibilidades de indagar videos promocionales, tutoriales y blogs como alternativas para ampliar la exploración del videojuego.

Luego continuaron la exploración del videojuego, llegando a un nuevo escenario (lanzar nueces para detener zombies). Enseguida se les preguntó si las conjeturas generadas permitían continuar con la misma estrategia en este nuevo nivel. Ellos respondieron que no porque “a medida que se avanza, el nivel aumenta y es necesario mirar qué otras cosas se habilitan. Yo estaba en un escenario de noche y no sabía que el honguito amarillo daba soles y por eso no logré avanzar” (Mario, 24/10/16). Este argumento presentó dos elementos importantes: el primero, en relación a cómo los escenarios del videojuego se convirtieron en situaciones retadoras que implicaron que los futuros profesores elaboraran nuevas estrategias y conjeturas para avanzar; el segundo, atendían una necesidad de refinar los criterios de exploración en diferentes tecnologías (Ponte *et al.*, 2002) pues, al cambiar de escenario, el videojuego orientaba sobre las nuevas plantas y condiciones a tener en cuenta, aspectos que Mario no reconoció.

Empoderamiento para usar tecnología al enseñar matemáticas: la discusión en el cuarto eje temático permitió establecer una diferencia sustancial entre usar tecnología para resolver problemas en matemáticas y usarla con otros fines educativos, en este caso, para enseñar matemáticas. La exploración del videojuego *Math vs Zombies* permitió evidenciar cómo los criterios de los futuros profesores, en el uso de tecnología para enseñar matemáticas, fueron refinados pero insuficientes para consolidar propuestas proyectadas a la práctica profesional, al argumentar:

“Pensamos [el uso de *Math vs Zombies*] como una domesticación de la tecnología hasta cierto punto,

porque es un algoritmo y ya, y solo genera la necesidad de practicar la suma y, por ser un videojuego, los motivará. Pero como tal, no pienso que el juego promueva un tipo de proceso: ¿qué razonará el niño en el algoritmo y ya?, ¿hasta qué punto se debe llegar a usar la tecnología en el aula? Es muy importante saber cómo usarla, porque somos profesores” (Paula, 24/10/16).

Cuando Paula se refirió a una “domesticación de la tecnología”, evocó la noción del uso de tecnología discutida por Borba y Villarreal (2005), quienes la denotan como limitada a ciertos usos de ella y no al máximo de sus potencialidades. En otras palabras, usar la tecnología para sostener el *status quo* de las prácticas de los docentes. El argumento de Paula evidenció la capacidad de identificar el contenido matemático que se puede discutir con el uso de dicho videojuego, pero este no se logró de forma inmediata en *Plants vs Zombies* por presentar el contenido matemático de forma implícita. Al respecto, Carlos afirmó: “yo lo he jugado mucho [*Plants vs Zombies*], pero nunca pensé las relaciones matemáticas” (24/10/16); otros futuros profesores asintieron con afirmaciones similares.

Los argumentos de Paula y Carlos dejaron en evidencia que las posibilidades educativas de la tecnología, que identificaron los futuros profesores, están influenciadas por lo explícito de los conceptos matemáticos en los recursos tecnológicos y por los tipos de experiencias que tienen en el uso de estos. Además, dichos argumentos permitieron afirmar que identificar los conceptos matemáticos no implica necesariamente una comprensión para usar tecnología al enseñar matemáticas, esto es un poco más claro al final de la verbalización de Paula, al interrogar “¿hasta qué punto se debe llegar a usar la tecnología en el aula?” y complementar con argumentos que justificaban la importancia del uso, pero no logró proponer alguno.

A pesar de ser el eje temático final, y uno de los últimos encuentros del semestre, los futuros profesores evidenciaron unas necesidades formativas de carácter experiencial, en donde se les es necesaria la posibilidad de ampliar las prácticas para refinar criterios pedagógicos, didácticos, tecnológicos y, en especial, conceptuales (Koehler y Mishra, 2009). Por otro lado, las experiencias les deben permitir la apropiación de la tecnología a tal punto que puedan generar propuestas educativas concretas, conscientes y eficientes (Drijvers *et al.*, 2016).

Consideraciones finales

La primera línea de fuerza permitió reconocer y evidenciar cómo el diseño del curso atendió necesidades de formación en el uso de la tecnología al enseñar matemáticas, específicamente, aspectos de carácter didáctico y disciplinar. Se observó, en el análisis de los ejes temáticos inicial y final, un aumento en la participación y reconocimiento para trascender sus usos habituales y criterios para proyectarlos en el ejercicio profesional dentro del contexto colombiano. En este sentido, se consideran como características significativas, identificadas en el curso: una metodología teórico-práctica, que permitió realizar reflexiones a partir de lecturas académicas y ampliarlas al vivir experiencias en el uso de tecnología; que los talleres estuvieran centrados en las necesidades de formación que la literatura reporta.

En relación con la segunda línea de fuerza, el Seminario de Especialización II permitió establecer diferencias entre los usos de tecnología que hacen los futuros profesores. Por un lado, se evidenció que cursos específicos como dicho seminario, no deben centrar sus contenidos en aspectos técnicos de la tecnología, pues los futuros profesores se relacionan de forma fluida con ella. Sin embargo, los contenidos están ligados a los enfoques y conocimientos que los orientadores tienen; en este sentido, es importante prestar atención a la idoneidad de los profesionales a cargo de dichos cursos. Por otro lado, con el fin de trascender los usos de tecnología a usos educativos para resolver problemas matemáticos, es necesario ampliar experiencias que permitan trascender las reflexiones personales a desarrollos curriculares, en los cuales se atiendan aspectos de inclusión escolar articulados con los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) y Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) (para el caso de Colombia). En este sentido, es importante que cursos específicos, como el Seminario, sean articulados con los demás cursos que son orientados en el programa de formación.

Para finalizar, considerar la sistematización como una mirada de saberes propios sobre las prácticas, permitió dar cuenta de la producción de conocimiento de los futuros profesores a partir de los usos de tecnología para enseñar matemáticas. En ese sentido, sus actuaciones son saberes y conocimientos importantes para comprender su proceso formativo. Por tanto, las reflexiones presentadas en este artículo obligan a generar otros lugares y for-

mas de comprender la transformación curricular que se adelanta en el programa de formación al cual está adscrito el curso.

Bibliografía

- Artigue, M. (2003). ¿Qué se puede aprender de la investigación educativa en el nivel universitario? *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, X(2), p. 207–220.
- Borba, M., y Villarreal, M. (2005). Information technology, reorganization of thinking and humans - with - media. *Humans-with-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking*, p. 9–27. doi: 10.1007/0-387-24264-3_2
- Bowers, J. S., & Stephens, B. (2011). Using technology to explore mathematical relationships: a framework for orienting mathematics courses for prospective teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(4), p. 285–304. <https://doi.org/10.1007/s10857-011-9168-x>
- Carmona-Mesa, J. A., y Villa-Ochoa, J. A. (2017). Necesidades de formación en futuros profesores para el uso de tecnologías. Resultados de un estudio documental. *Revista Paradigma*, 38(1), p. 169–185.
- Drijvers, P., Ball, L., Barzel, B., Heid, M. K., Cao, Y., y Maschietto, M. (2016). *Uses of Technology in Upper Secondary Mathematics Education*. Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-33666-4
- Gueudet, G., y Trouche, L. (2009). Towards new documentation systems for mathematics teachers? *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), p. 199–218. doi: 10.1007/s10649-008-9159-8
- Kay, R. (2006). Evaluating Strategies Used To Incorporate Technology Into Preservice Education. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), p. 385–410. doi: 10.1080/15391523.2006.10782466
- Koehler, M. J., y Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), p. 60–70.
- MEN (1998). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

MEN (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Mejía, M. R. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos* (Viceminist). La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.

Parra-Zapata, M. M., & Villa-Ochoa, J. A. (2016). Interacciones y contribuciones. Formas de participación de estudiantes de quinto grado en ambientes de modelación matemática. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(3), p. 1–27. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26084>

Pierce, R., & Stacey, K. (2013). Teaching with new technology: four ‘early majority’ teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(5), p. 323–347. <https://doi.org/10.1007/s10857-012-9227-y>

Ponte, J. P. Da, Oliveira, H., y Varandas, J. M. (2002). Development of pre-service mathematics teachers’ professional knowledge and identity in working with information and communication technology. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5(2), p. 93–115. doi: 10.1023/A:1015892804607

Psycharis, G., & Kalogeria, E. (2017). Studying the process of becoming a teacher educator in technology-enhanced mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9371-5>

Radford, L. (2014). On the role of representations and artefacts in knowing and learning. *Educatio-*

nal Studies in Mathematics, 85(3), p. 405–422. doi: 10.1007/s10649-013-9527-x

Rangel, D. (2016). *El proceso de Modelación Matemática mediado por los videojuegos (Tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Richit, A. (2014). Formação de Professores em Tecnologias Digitais: desdobramentos nas práticas escolares em face do Programa Um Computador por Aluno. *Uni-Pluri/Versidad*, 14(3), p. 81–93.

Selva, A., y Borba, R. (2014). *Uso de la calculadora en los primeros grados de escolaridad*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.

Sokhna, M., y Trouche, L. (2015). Formation mathématique des enseignants : quelles médiations documentaires? Recuperado a partir de <https://goo.gl/y2YQKY>

Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., y Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134–144. doi: 10.1016/j.compedu.2011.10.009

Thurm, D. (2018). Teacher Beliefs and Practice When Teaching with Technology: A Latent Profile Analysis. In L. Ball, P. Drijvers, S. Ladel, H. Siller, M. Tabach, & C. Vale (Eds.), *Uses of Technology in Primary and Secondary Mathematics Education*. ICME-13 Monographs, p. 409–419, Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76575-4_25



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido 22/05/2018 • Aprobado 29/06/2018

Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales ¹

*Diela Bibiana Betancur*²

*Vanessa Vásquez Yepes*³

*Eloisa Vanegas Hurtado*⁴

Universidad de Antioquia

Resumen

Este artículo de investigación científica es resultado de la sistematización del *Taller de lectura y escritura como prácticas socioculturales*, espacio de formación situado en el tercer semestre del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana⁵ de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Se presenta una reflexión sobre la metodología de taller como una configuración didáctica que posibilita la construcción conjunta de saberes y un acercamiento a las dimensiones subjetiva, política y estética que atraviesa la cultura escrita. El artículo reafirma la necesidad de

-
1. El presente artículo es resultado del Proyecto de Investigación 22040001-06-17 Construcción conjunta de saberes en prácticas de lectura y escritura, avalado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuyo año de ejecución tuvo lugar en el segundo semestre de 2016 y primer semestre de 2017.
 2. Magíster en Investigación psicoanalítica, docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Estudiante de Doctorado en Educación de la misma universidad e integrante del Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos. diela.betancur@udea.edu.co
 3. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. vanessa.vasquezy@udea.edu.co
 4. Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. eloisa.vanegas@udea.edu.co
 5. Para el momento en que se desarrolla el estudio, este es el nombre de la licenciatura. A partir del 2017-2, su denominación cambia a Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, para ajustarse a las disposiciones de la Resolución 2041 de 03 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional.

DOI: 10.17533/udea.unipluri.18.1.03

que los maestros en formación en el campo del lenguaje, necesitan ocuparse de pensar el lugar que tienen estas prácticas socioculturales del lenguaje no solo dentro de la escuela, sino, aún, fuera de ella.

Palabras clave: Formación de maestros, cultura escrita, lenguaje, taller, prácticas de lectura, prácticas de escritura.

An experience of initial training of language teachers around reading and writing as sociocultural practices

Abstract

In this article we have systematized the “*Reading and writing as sociocultural practices workshop*”. This workshop was carried out with third semester students from the *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana*, Education Department, Universidad de Antioquia. It includes a reflection over the workshop’s methodology that serves as a didactic structure that allows for collective production and an approach to the subjective political and esthetic dimensions present in written culture. The article asserts the need for future language teachers to take in to account the place that sociocultural language practices have within and without educational settings.

Keywords: Teachers are training, written culture, languages, workshop, practices of reading, practices of writing.

INTRODUCCIÓN

El terreno de toda verdadera reflexión teórica siempre es la experiencia viva, la del estudio de caso, es decir, la del trabajo clínico.

Anne Marie Chartier (2004).

“La vida es un relato en busca de narrador”, dice Paul Ricoeur; de esta manera, la narración y la vida establecen una relación moebiana, en la que una deviene en la otra y, a su vez, retorna transformada en una nueva narración, es decir, en una nueva vida. La vida, en tanto experiencia sensible, en tanto acontecimiento situado en unas coordenadas temporales y espaciales, que se materializa en el cuerpo, se vive distinto cuando se narra. Y es que la narración entraña una dimensión no solo estética referida al goce y a la sensibilidad de contar y de escuchar relatos, sino que supone, entre otras, una dimensión epistémica. Sí, la narración produce saber: saber sobre la vida y sus vicisitudes; saber sobre las relaciones humanas y sus contingencias; saber sobre lo previsible y lo azaroso de las decisiones que se expresan en el tablero ajedrezado en el que se juega la vida.

Este es un texto reflexivo derivado de un proyecto de investigación sobre una experiencia de práctica docente universitaria; en este orden de ideas, se constituye en una narración a muchas voces, que le apuesta a construir un saber pedagógico sobre las relaciones de enseñanza y aprendizaje que tuvieron lugar en el espacio de formación *Taller de lectura y escritura como prácticas socioculturales* de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Este taller se inscribe en un ciclo de iniciación, previo al comienzo de las prácticas pedagógicas, que tiene como propósito:

la construcción de identidad como maestros de lenguaje y literatura con una actitud de indagación constante, con capacidad de asombro para reconocerse y reconocer al otro por medio del lenguaje con miras a la construcción de condiciones que configuren espacios significativos de interacción con las comunidades (Licenciatura, 2013, p.26).

Concebir la identidad del maestro como un proceso permanente de interacción con saberes, experiencias y sujetos a través del lenguaje, está en relación con los propósitos de este *Taller*, que propende porque

los maestros en formación comprendan la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y sociopolíticas, y analicen sus tensiones, textualidades, implicaciones y potencialidades en diferentes contextos. En este orden de ideas, este ejercicio de sistematización didáctica que es, al mismo tiempo, un ejercicio narrativo, se orientó bajo las siguientes preguntas: ¿cuáles son las condiciones de la escritura para que sea formativa, desde la perspectiva sociocultural? ¿cuáles son las comprensiones que logran los estudiantes a través del ejercicio de construcción conjunta en relación con las dimensiones subjetiva, estética y política de la cultura escrita?

Una aproximación a la lectura y a la escritura como prácticas culturales

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de antaño pero en el terreno del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros, circulan por tierras ajenas, nómadas dedicados a la caza furtiva en campos que no han escrito.

Michel De Certeau (1999).

Dice Roger Chartier que nuestra cultura occidental más que ser una cultura del libro, es una cultura de lo escrito. Esto quiere decir que las prácticas sociales, que incluyen formas de relacionamiento, discursos, procesos institucionales, usos prácticos y cotidianos, están mediadas por la lengua escrita en sus diversas manifestaciones, que, a su vez, implican el conocimiento y la apropiación de diferentes géneros discursivos, formatos, soportes, saberes, entre otros.

La presencia de lo escrito y de lo impreso se extiende *rizomáticamente* en nuestras ciudades. El cementerio como ciudad de los muertos alberga también los cuerpos vivos de los textos escritos; las plazas de mercado no son solo lugar de intercambio comercial en el que una moneda viene en lugar de una verdura, sino también espacios en donde circula la cultura escrita; los centros de reclusión como lugares de encierro pueden ser abiertos en sus barrotes por los espacios de libertad e imaginación que aporta la literatura; los asilos, otro de los nombres de los hogares modernos, plantean retos y tensiones con la memoria que, por antonomasia, remite al mundo de lo escrito. Es de esta manera como podríamos decir con Roger Chartier que

La cultura de lo escrito va desde el libro o el período impreso hasta la más ordinaria, la más cotidiana de la reproducción escrita, las notas hechas en un cuaderno, las cartas que son enviadas, lo escrito para uno mismo, etc. [...] en la cultura de lo escrito hay un *continuum* desde la práctica de la escritura ordinaria hasta la práctica de la escritura literaria". (Chartier, Anaya, Rosique, Goldin & Saborit, 1999, p.115).

La omnipresencia de los textos escritos en nuestra cultura supone considerar que la lectura y la escritura son prácticas centrales para pensar procesos de participación e inclusión social. De esta manera lo señala Mauricio Pérez Abril cuando afirma que "la pertenencia a un grupo social, a una nación, es ante todo el ingreso a ese espacio común que es la lengua: esa es una primera patria" (2004, p.73). Ese territorio, que en principio es oral, plantea luego la necesidad de una apropiación de la materialidad escrita de la lengua, y del reconocimiento de las múltiples formas que asume en función de los contextos.

Justamente, este taller se asienta en una concepción sociocultural de la lectura y la escritura; lo que supone que ellas, además de ser procesos cognitivos individuales, son prácticas que tienen unos propósitos sociales en el marco de una comunidad, que implican unas interacciones interpersonales, unas mediaciones culturales, unos géneros particulares y unos espacios y tiempos de circulación; en palabras de Zavala (2008) se trata de "*actividades* situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto" (p.72).

Las prácticas de lectura y escritura se incorporan en la vida cotidiana de las personas, en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven y a través de ellas actúan en la sociedad; en este orden de ideas, resulta pertinente identificar en qué medida confluyen las dimensiones éticas, estéticas y políticas en las distintas prácticas sociales en las que la cultura escrita tiene presencia. Una dimensión ética en la cual tiene un lugar de acogimiento el rostro del otro; una dimensión estética de cara a la sensibilidad, al pensamiento analógico, a la creatividad en la que se expresa la subjetividad humana; y una dimensión política, en tanto la cultura escrita está atravesada por relaciones de poder, que, así como censuran, engañan y oprimen, también posibilitan actos de empoderamiento, de resistencia y re-existencia.

Estas dimensiones, al estar presentes en las prácticas de lectura y escritura, establecen vínculos con los diversos saberes que cada sujeto ha construido en su devenir por el

mundo y, en esa medida, suponen experiencias singulares que pueden representar una pluralidad difícil de recopilar, máxime si se tiene en cuenta que “cuando los actores cambian, cuando las relaciones cambian, se imponen nuevas significaciones” (Chartier, *et al.*, 1999, p.33).

Pero ¿qué supone entender la lectura y la escritura como prácticas? ¿a qué noción de cultura aludimos cuando decimos que son socioculturales? ¿qué características tiene una práctica para ser sociocultural? ¿podríamos afirmar que hay prácticas que no son socioculturales? ¿y cuál es la noción de cultura que subyace en esta perspectiva? ¿se trata de la cultura humanista que alude, entre otras, a un saber sobre obras clásicas? ¿se trata de la cultura de masas y su énfasis en la industria, el mercado, el espectáculo y la televisión?

Con frecuencia, el concepto de cultura se presenta adjetivado por otras referencias que buscan focalizar un contexto en particular. Es así como escuchamos hablar de cultura escolar, cultura popular, cultura erudita, cultura obrera, cultura burguesa, cultura rural, cultura escrita, por mencionar algunas. Como vemos, el concepto de cultura puede tener una referencia tan amplia que al mismo tiempo se torna indefinida, de allí que, como señala Anne Marie Chartier (2004), “la fuerza de esta definición sería también su debilidad, todo puede ser cultura, cultura puede ser cualquier cosa; es a la vez todo y nada” (p. 73).

¿Qué es, entonces, la cultura? No nos asentamos en una noción de cultura que establezca una oposición entre la cultura y la incultura o entre el saber y la ignorancia, que privilegie unos saberes elitistas y menosprecie los saberes populares; ni tampoco nos ponemos del lado de la cultura de masas, que es consumista, mercantilista y efímera. Siguiendo a Michel De Certeau, asumimos que “solo hay cultura si una práctica social tiene sentido para la propia persona que la realiza, si su acción, su gesto o su conducta son portadores de sentido en sí mismos” (Citado por Chartier, 2004. P. 77).

Lo anterior supone que la cultura no está reservada ni para una clase social privilegiada, ni para unos objetos particulares (el libro, las obras de arte, etc.), porque la cultura no está en los productos, sino en los comportamientos y en las acciones de las personas, porque es, ante todo, *artes del hacer* que se incorporan y dejan huella en la memoria vital, colectiva e individual. Esto supone también que la cultura caracteriza los procesos de subjetivación, en tanto permiten desplegar maneras de ser y de estar en el mundo.

A partir de esta manera de comprender la cultura, se entiende que la lectura y la escritura se asuman como prácticas sociales, más que como fines en sí mismas, son medios para vincularse con el mundo, con la propia palabra, consigo mismo y con el otro, esto es, para participar de las distintas esferas sociales, lo que, al mismo tiempo, posibilita la construcción y reconstrucción permanente de la subjetividad.

En esta línea de sentido se encuentra el concepto de *práctica* que, en su misma acepción implica la acción, la interacción y la iteración, es decir, que se comprende, ante todo, en clave social. En palabras de Michel De Certeau, las prácticas “ponen en juego una ratio ‘popular’ una manera de pensar investida de una manera de actuar; un arte de combinar indisoluble de un arte de utilizar” (2000, p 37). Pensamiento, acción y uso son, pues, tres elementos que estructuran el concepto de práctica, a través de los cuales es posible y potente situar la lectura y la escritura. Se entiende pues, que éstas son prácticas en tanto movilizan el pensamiento, potencian la participación social y se insertan en la cultura con unos propósitos particulares, pero, sobre todo, son prácticas en tanto tienen sentido para la gente y revisten de sentido su vida misma. En este orden de ideas es importante reconocer, como lo anota Mauricio Múnera (2017) que

uno de los aportes clave, que hace De Certeau para comprender las prácticas, es la idea según la cual, éstas determinan lo cotidiano y los modos de relación de los sujetos a partir de la apropiación de saberes acerca del mundo y de aquello que lo compone (p. 16).

No sería posible desligar la lectura y la escritura de aquellos saberes que se van consolidando en una comunidad y que configuran sus identidades, pues ellas, como modos de uso de la lengua en la cultura, son también configuradoras de relaciones ontológicas, epistemológicas y axiológicas.

Metodología.

A propósito de unos modos de hacer: un modo de investigar.

La sistematización de experiencias es una modalidad de investigación cualitativa en la que la práctica es concebida como portadora y generadora de saber. Lejos de situarse en una relación dicotómica entre teoría y práctica, la sistematización apuesta por

la integración, complementariedad y articulación de lógicas prácticas y lógicas teóricas que deriven en la producción de conocimiento mediante “un diálogo no subordinado entre práctica y teoría” (Bermúdez, 2018, p. 3).

La práctica supone un saber-hacer, un saber del que a veces se ignora y que a veces se camufla dentro de la vivencia cotidiana o del sentido común, de allí que implique una mirada retrospectiva para comprender y develar la riqueza, la complejidad, las coherencias y contradicciones que ella entraña. La sistematización como productor de sentidos, “no es un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino memorias, vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que lo asumen como posibilidad de autocomprensión y transformación” (Torres & Cendales, 2007). Dada la materialidad de las prácticas sobre las que se vuelve en un proceso de sistematización, se comprende que “el relato es el lugar donde las prácticas se dicen” (Bermúdez, 2018, p.17). De allí que la memoria, la vivencia, la narración sean parte de la amalgama que comprende este ejercicio.

En los procesos educativos, la sistematización implica, gramaticalmente hablando, una mirada reflexiva, es decir, se trata de una labor en la que un maestro, solo o en diálogo con otros, analiza su propia práctica docente o procesos educativos, comunitarios, culturales gestados y acompañados desde sí, revelando con ello una nueva comprensión de su quehacer con miras a la transformación.

En la sistematización de la que nos ocupamos en este artículo, participamos tres maestras que le apostamos a comprender un ejercicio de docencia universitaria a partir de una pregunta por la metodología de taller y sus posibilidades en la construcción conjunta de conocimientos; una pregunta por las condiciones que supone la práctica de escritura para que sea formativa; y una pregunta por las comprensiones que logran construir los estudiantes en este taller, a propósito de las dimensiones subjetivas, estética y política de la cultura escrita.

De esta manera, la experiencia como el acontecer mismo del *taller*, la escritura como la posibilidad de memoria, el análisis de los trabajos producidos en clase como insumo de investigación son las estrategias didácticas e investigativas a través de las cuales se llevó a cabo esta sistematización que comprendió la orientación del *taller* en dos semestres consecutivos,

2016-2 y 2017-1, en el cual participaron 26 y 17 estudiantes respectivamente.

La experiencia como un acontecer mismo del taller.

Lo primero que es importante precisar es que el curso se nombra *Taller*. Ello supone una orientación metodológica en su abordaje que lo diferencia de otras configuraciones didácticas. No es un proyecto, no es un seminario, no es una conferencia... es un taller. Y, ¿qué es un taller? Si bien el taller se vuelve esquivo a la hora de conceptualizarlo, definirlo y sistematizarlo, pensamos en el taller como una metodología pedagógica que posibilita una relación dialógica entre aspectos académicos y aspectos que permean nuestras realidades cotidianas, en suma, es un espacio de encuentro entre los conocimientos académicos y las propias experiencias vitales. De igual forma, concebimos el taller como un espacio de construcción conjunta “donde cada alumno es, con la guía del docente, un artesano de su propio conocimiento” (Pitluk, L. 1991, p. 16); un espacio en el que el trabajo es compartido, al mismo tiempo que potencia el enriquecimiento de la propia individualidad.

“Artesano del propio conocimiento”, qué manera tan potente de entender los sentidos del taller como espacio de creación, que articula la cooperación, estimula la autonomía, potencia la creatividad y estrecha la conexión entre la mano y la cabeza. Tal y como lo recuerda Richard Sennett “todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (2012, p. 21). Esto se hizo palpable en algunas actividades propuestas en el desarrollo del *taller* como la creación de la biografía lectora y su socialización de manera semiótica; la realización de diferentes salidas pedagógicas, los conversatorios, la creación de una ruta investigativa para acercarse al lugar de la cultura escrita en diferentes contextos y la interpretación creativa de algunas obras literarias.

En estas actividades se pone de presente una concepción de taller como “una forma de enseñar y sobre todo de aprender sobre la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es aprender haciendo en grupo”. (Ander, 1991, p.10). El taller es el configurador de una de las formas de construcción con el otro, lo que permite que esta metodología sea generadora de una atmósfera de formación y aprendizaje ético y académico, en el que se aprende haciendo. De allí que esta configuración recuerde al *homo faber*, que, en el

proceso de producir cosas concretas, integra el pensar y el sentir. Ezequiel Ander nos recuerda que el taller es, justamente, un espacio para elaborar

Una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicando el concepto de taller a la pedagogía, su alcance es el mismo: en lo sustancial se trata de una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es aprender haciendo en grupo (1991, p. 10).

La escritura como posibilidad de memoria.

En diferentes sesiones de nuestro taller fueron observables componentes teóricos, literarios y experienciales, que alimentaron un diálogo permanente a través del cual reconocimos las reflexiones llevadas a cabo por cada uno de los integrantes del taller y su tejido en la comunicación discursiva de los grupos. Para todo esto fue fundamental reconstruir las memorias de clase en tanto “son la base para la sistematización, porque recogen la experiencia tal como se vivió y no se deja el mero recuerdo. Luego revisarlas en conjunto permite ver los avances, variante, constantes, etc.” (Betancourt, 1996, p.148).

En realidad, la memoria en tanto un registro escrito sobre la clase no “recoge la experiencia tal y como se vivió”, ello es un ejercicio imposible de hacer y de lograr, solo factible en la ficción, como lo presenta Borges en su cuento “Funes el memorioso”. Funes “Podía reconstruir todos los sueños, todos los entresueños. Dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero” (2012, p.106). Con esto no afirmamos que no sea posible la reconstrucción objetiva de la clase, sino que, en este propósito, la percepción, la comprensión y aún la participación del relator frente al desarrollo del taller, marca una impronta importante que se ve reflejada en las memorias.

Ellas fueron leídas al comienzo de cada sesión y objeto de conversación, discusión y precisión. Fue una estrategia de aprendizaje bastante oportuna, porque, debido a la aceleración subjetiva del tiempo que caracteriza esta época, cuesta arraigar saberes y la memoria se torna tan volátil como la velocidad misma de los días. Recordar era permitirse detener en el tiempo, volver la mirada atrás, confrontarse con las dudas, con los saberes y con los olvidos. Por ello, las memorias de clase fueron, finalmente, la posibilidad de recordar entre todos.

En relación con la sistematización de esta experiencia, realizamos un rastreo de estas memorias para encontrar allí recurrencias y omisiones, preguntas y silencios, narraciones y reflexiones, para reconocer las voces, los diálogos y los intertextos que fueron configurando la cotidianidad del espacio de clase. Este rastreo se orientó en la búsqueda de las comprensiones y nuevas construcciones frente a las dimensiones subjetiva, política y estética de la cultura escrita.

El análisis de los trabajos producidos en clase como insumo de investigación

No solo las memorias de clase fueron objeto de análisis. También lo fueron algunos de los textos producidos en el marco del taller. Nos referimos en especial a las autobiografías lectoras, a ensayos sobre obras literarias y a un informe de investigación producto del análisis del lugar de la cultura escrita en diferentes contextos. La autobiografía como un ejercicio de historización; el análisis de obras literarias como posibilidades de ensanchamiento de horizontes vitales y literarios; y la investigación como posibilidad de comprender y articular elementos teóricos con realidades fácticas; ayudaron a potenciar las dimensiones subjetivas, estéticas y políticas de la cultura escrita.

Resultados.

Dimensiones subjetivas, políticas y estéticas de la cultura escrita: algunas comprensiones

Dimensión subjetiva de las prácticas de lectura

Las prácticas de lectura y escritura tienen una historia filogenética y, además, una historia ontogenética que atraviesa y que puede llegar a configurar la relación que un sujeto establece con ellas a lo largo de su vida, y a la vez, la que un maestro en ejercicio puede orientar con sus estudiantes. Esta tarea de recodar, de construir memoria y hacer con las astillas de los recuerdos un espejo más o menos nítido que les refleje lo que fueron, lo que son y lo que están siendo, apunta a un pensamiento autobiográfico que no es otra cosa que “otro de los nombres de la memoria vital; una memoria que se teje de recuerdos y que busca darle una unidad a la multiplicidad de ‘yoes’ que habitan una vida humana” (Demetrio, 1999, p. 59).

En este orden de ideas, es interesante cómo en el relato autobiográfico se despliegan algunos de los roles que han sido y están siendo los maestros en formación. Ello permite, por ejemplo, relativizar algunos postulados deterministas según los cuales si no se nació en una familia lectora, pocas serán las probabilidades de leer. De esta manera nos lo enseña un estudiante quien en su relato expresaba abiertamente que hasta el grado noveno repudiaba leer, lo que cambió con un encuentro tan inesperado como sorprendente:

Sin embargo, fue en el segundo décimo donde ella [la maestra de español], cambiando de estrategia, nos puso a leer la obra que cambió por completo mi manera de ver el mundo: *Aura* de Carlos Fuentes. ¡Santo Dios, recordar esa lectura me transporta al sitio donde la literatura, como un médico cirujano, escindió los órganos de mi mente y los unió con los de mi pecho, logrando así la combinación perfecta: razón y sentimiento, ambas cosas alimentadas por la historia!

No había leído nada semejante. Y es que los recuerdos me llevan a asegurar lo siguiente: que la dicotomía que siempre existió en mi subjetividad encontró cabida y validez en lo que me decía el libro. Una división entre lo sensible y lo romántico, entre lo oscuro y lo desconocido. *Aura* significó para mí eso: la piedra angular de mis vicisitudes internas que terminarían pronto por hallar el descanso y la felicidad en las historias, en ese designio irresoluto de la condición humana (Cardona, 2017).

La memoria, como la escritura de la experiencia en la historia vital, según Duccio Demetrio (1999), es lo que permite al hombre vincularse con el mundo y con los otros. La memoria es al mismo tiempo una lucha contra el olvido y una decisión de permanecer más allá de la muerte, que es otro de los nombres del olvido. De esta manera, el pensamiento autobiográfico se va hilando entre recuerdos y olvidos. Pero ¿cuál es la importancia de este pensamiento? ¿cuáles son sus efectos en la vida humana? “La memoria nos permite volvernos a poseer a nosotros mismos, una tarea tan laboriosa que se convierte en un trabajo cotidiano de autoformación” (Demetrio, 1999, p. 59).

El carácter de autoformación que se le atribuye a la memoria nos lleva a preguntarnos: ¿en dónde radica el carácter formativo de la memoria? ¿qué efectos tiene en un sujeto el olvido de ciertos acontecimientos importantes de su vida? ¿estos recuerdos que se reprimen tienen o no efectos en la construcción de su presente? ¿qué tanto de ficción y realidad componen los recuerdos? A nuestro juicio, el carácter formativo

de la memoria reside en la posibilidad que da el reconocimiento de sí y con ello, la apropiación que genera frente al propio ser. El ejercicio de la reflexión, de la introspección y del pensamiento son elementos que comportan el carácter formativo y que contribuyen a comprender la propia vida y conquistar las evocaciones que hacen parte de nuestro pasado.

Lo valioso de esta práctica es que no solo es una mirada al pasado, sino también una reconfiguración del presente. Al respecto, señala Lacan en su texto *Función y campo de la palabra en psicoanálisis* que “es el efecto de una palabra plena reordenar las contingencias pasadas dándoles el sentido de las necesidades por venir, tales como las constituye la poca libertad por medio de la cual el sujeto las hace presentes” (1953, p. 249). Reordenar las contingencias pasadas, no es otra cosa que resignificarlas y con ello cambiar las relaciones que se establecen en el mundo a partir de pequeñas comprensiones que se expresan en la narración. De ello habla otra estudiante del curso en una parte de su autobiografía lectora. Veamos:

Aquí estoy subiendo un peldaño más a mis treinta y dos años, no han pasado muchos libros, aún soy ignorante en lectura y escritura [...] Así que no busco culpables pues también yo era ignorante en eso, no comprendía que la lectura de un libro era tan importante en la vida de una persona a tal punto de lograr transformarla [...] Sé que debo incluir lecturas un poco más pesadas, pero eso se dará paulatinamente con mi carrera, sé que si mi deseo es ser profesora me debo servir de varios libros pues, ¿qué es de un maestro si no le gusta leer ni escribir? Ya que parte de la iniciación lectora se da con el ejemplo y eso espero ser yo: una buena lectora y permitir que la lectura deje huella en mi ser, y en mi hijo. Es un camino con muchos peldaños solo espero tener la valentía necesaria para despertar de mi ignorancia tener la memoria necesaria para recordar las lecturas y poder llegar a tener una biblioteca con muchos libros leídos y recordados (Berrío, 2017).

Dimensión política de las prácticas de lectura y escritura y una pregunta por la lectura digital

El desarrollo del taller nos dejó unas preguntas por las prácticas de lectura y la escritura en la actualidad, en especial, por el modo en cómo están leyendo los jóvenes, por los nuevos formatos en los que circula la información y por las relaciones de saber y poder que entrañan estas nuevas formas de literacidad vinculadas al mundo digital. Pensar la dimensión política de las prácticas de lectura y escritura supone reconocer

las relaciones de saber y poder presentes en ellas, expresadas en tensiones, en censuras, en vigilancias, en manipulaciones, pero también en actos de resistencia y de re-existencia.

Hoy por hoy, la práctica de lectura silenciosa nos parece un acto normal e incluso un ideal, uno al que le apunta la formación básica, pues ella gesta las condiciones para un ejercicio lector autónomo. Pero siglos atrás, esta práctica, que se distanciaba de la lectura colectiva, era vista con sospecha y profundo recelo, pues ella se escapaba a la vigilancia de las autoridades, que no solo aspiraban a un control sobre la circulación de los textos, sino también sobre sus interpretaciones. De esta manera lo presentan Anne Marie Chartier y Jean Hébrard cuando afirman que

Las autoridades religiosas y políticas denunciaban constantemente los riesgos que suponía una práctica de ese tipo para el orden social. Las ‘malas’ lecturas de libros impíos, subversivos, o inmorales se podían hacer más fácilmente en soledad que en los círculos familiares o sociales (2000, p. 19).

Ahora tenemos a muchos lectores, especialmente niños y jóvenes, que también están solos ante la pantalla. Leen, por supuesto que leen, pero ¿qué están leyendo y cómo lo están haciendo? ¿eligen ellos mismos qué leer o son los algoritmos quienes deciden por ellos? ¿se detienen en el contexto de la información, contrastan fuentes, cuestionan las ideas, sopesan la coherencia, interrogan la veracidad de los textos? ¿leen textos o ven tutoriales? ¿reflexionan sobre lo que leen o pasan al siguiente enlace? Indiscutiblemente el mundo digital ha marcado una revolución de la cultura escrita, que ha impactado no solamente el acceso a la información, sino más importante aún, los modos de leer, de escribir, de interactuar, de pensar.

La velocidad, el exceso, la fragmentación, la inmediatez y la instantaneidad son algunas de las características de la lectura digital en nuestros tiempos, una lectura que cada vez es menos texto y más imagen y más sonido. La multimodalidad es, pues, un rasgo importante que le exige al concepto de lectura, ensanchar sus comprensiones para reconocer en la imagen y en el video la potencia epistémica que contienen; y que le exige a la escuela como formadora de lectores reconocer el valor de estos formatos para establecer puentes entre el saber académico que ella propone y los contenidos audiovisuales que consumen los jóvenes, que en su mayoría están ligados al mero entretenimiento.

Esto se constituye en una urgencia del siglo XXI, en la medida en que

No hay ciudadanía sin alguna forma de ejercicio de la palabra, pero ese ejercicio y esa palabra desbordan hoy por todos lados al libro, proyectándose en oralidades y sonoridades, en literalidades y visualidades, desde las que, no solo pero especialmente, los más jóvenes escriben y componen sus relatos, es decir, cuentan sus historias. La disyuntiva es grave: o la escuela y las políticas de fomento de la lectoescritura posibilitan un aprendizaje integral en los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral crezca y se profundice en nuestros países (Barbero, 2010, p. 56).

Reconocer el valor de la oralidad, de la sonoridad y de las visualidades en la construcción no solo de conocimientos, sino de subjetividades, permite resquebrajar la herencia de la *ciudad letrada* que todavía persiste en nuestra sociedad. Este concepto, ciudad letrada, fue creado por Ángel Rama para referirse a un rasgo de la sociedad colonial en la cual el “conjunto de religiosos, administradores, educadores, escritores y demás intelectuales que manejan la escritura [...] ejercían el poder superior: el de la letra en una sociedad analfabeta” (Martin-Barbero 2010, p 41). Lo sorprendente es que aquella sociedad analfabeta ejerció resistencia ante el poder absoluto de la letra y se manifestó en “batallas culturales”, del cual Cantinflas es uno de sus personajes y el graffiti, otra de sus manifestaciones.

También en el período de la colonización se establece una relación de poder y dominación a partir del libro sagrado y la práctica de la escritura notarial y religiosa que traen los europeos sobre las prácticas orales, rituales y simbólicas, a través de las cuales conservaban los pueblos originarios su saber. Y en este encuentro “la reciente cultura del libro comenzaba a destruir la largamente establecida memoria oral americana” (Ospina, 1999, p. 4), y en efecto sucedió lo inevitable: “El poder de la escritura prohibió la oralidad y la imagen establecidas. La escritura estimuló la exclusión, la marginalidad, la manipulación y la servidumbre intelectual a un solo medio” (Vivas, 2009, p. 18).

Las situaciones históricas, a las que de manera general hacemos referencia, permitirán reconocer con matices que, contrario a lo que plantean los lugares comunes frente a la lectura y la escritura, la cultura escrita no solo libera y constituye un forma de expresión, sino que también oprime; no sólo crea bienestar,

sino que también puede generar -y produjo- dolor y exclusión. Mediante un reconocimiento de estas circunstancias posiblemente se contribuya a pensar la lectura y la escritura no como fines en sí mismos, sino como medios que están llamados a enriquecer las condiciones de vida de las personas y que entran en relación con otras formas en las que circulan, se producen y se comprenden el saber, la información y la desinformación.

La experiencia y la imaginación como factores para el desarrollo de la dimensión estética en las prácticas de lectura y escritura

El mundo ficcional del que se ocupa la literatura permite desplegar un efecto estético para percibir la vida y la realidad de diversas maneras, de allí que se comprenda que la estética está ligada a la percepción, a la imaginación y a las emociones; de esta manera lo entiende Eisner (2004) cuando afirma que “La capacidad de crear una forma de experiencia que se pueda considerar estética requiere una mente que anime nuestra capacidad de imaginación y que estimule nuestra capacidad de vivir experiencias saturadas de emociones” (p. 1).

¿No es, pues, una experiencia rica en emociones internarse en la historia de un profesor, que con solo la novela *Grandes Esperanzas* de Charles Dickens enfrenta la precariedad de una isla, el dogmatismo religioso y la aburrición en la que viven muchos niños y adolescentes en medio de una guerra civil? ¿Acaso no estimula la imaginación las hazañas de dos jóvenes que obligados a un proceso de reeducación en las entrañas de una montaña, se aventuran a la lectura de autores occidentales, práctica prohibida y severamente castigada en la China comunista de Mao Zedong? ¿Y no conmueve, acaso, la historia de una niña que llena de *valentía* y esperanza logra convertirse en una bibliotecaria en un campo de concentración donde los libros son un símbolo de vida y re-existencia en un lugar que administra la muerte? (Betancur & Areiza, 2013)

Se trata de tres de las obras literarias trabajadas en el taller, a saber, *El Señor Pip* de Lloyd Jones (2006), *Balzac y la joven costurera china* de Dai Sijie (2000) y *La Bibliotecaria de Auschwitz* de Antonio Iturbe (2012), novelas en las cuales la lectura es un acto de resistencia, de rebeldía y de transformación. Podríamos decir que, también algunos estudiantes del curso devinieron otros a partir del encuentro con estas obras, que teniendo como punto de partida hechos históri-

cos, logran recrear la vida y sensibilizar la del lector con el poder del relato; de esta manera lo expresa una estudiante del curso cuando afirma: “Me sorprendí al ver cómo algo tan pequeño como un libro o un acto tan simple como contar una historia puede traer paz y libertad hasta en las situaciones más difíciles para una o cientos de personas” (Ortiz, 2017).

En esta experiencia que supone el encuentro con una obra literaria que conmueve y conmociona, el lector no busca un sentido establecido a priori, sino que él participa en la construcción del sentido de la obra,

Justamente a este espacio de participación es lo que Jauss determina como posibilidad comunicativa de la experiencia estética. Esta función comunicativa, consiste no solo en una valoración o juzgamiento por los lectores, sino que este juicio implica una reconfiguración del efecto significativo de la obra en el mundo (Torres, 2016, p. 7).

Uno de los objetivos logrados en la lectura de las obras literarias fue potenciar la sensibilidad estética, el pensamiento crítico y la construcción de la subjetividad, a través de lograr dar nombre, reconocer y significar lo que era difícil aprehender a través de la palabra. Todo ello es otra manera de nombrar los sentidos de la formación que devienen con el encuentro literario. De esta manera lo dice un estudiante del curso cuando afirma

De todo lo anterior nace una pregunta esencial: ¿qué puede ser aquello que buscamos en los libros? Tal vez una palabra que nos cure, una bofetada que nos haga despertar, que nos aleje de nuestro propio cinismo, que nos permita un acercamiento más sensible con nuestra propia naturaleza (Cardona, 2017, p. 4).

Algunas reflexiones finales

La pregunta por el lugar de la lectura y la escritura en nuestra sociedad y, en particular, en la formación de maestros de lenguaje, sigue abierta a la pluralidad de los contextos que, en cada caso invita a considerar como la palabra escrita se vuelve cuerpo, memoria, olvido, posibilidad o imposibilidad. Lo que es claro es que la cultura escrita serpentea por los campos abiertos de la cultura y muda de piel para ajustarse a los cambios de la época, es por eso por lo que afirmamos que, si bien los géneros discursivos son conjuntos estables de enunciados, como lo señala Bajtin (1982), ello no implica que sean estáticos, como esculturas de piedra o estacas sobre la tierra.

Parte de dichos cambios está en relación con el mundo digital, icónico y audiovisual. No es gratuito que esto haya marcado una revolución en la cultura escrita, pues con la transformación de los medios, soportes, acceso y difusión, cambian también, los modos de leer, escribir, interactuar, pensar, habitar el espacio y el tiempo, en suma, se transforman los procesos de subjetivación (Serres, 2014).

En medio de estas vertiginosas transformaciones con consecuencias a veces inesperadas, la pregunta sigue siendo de qué manera las instituciones encargadas de la formación, sean la escuela o la universidad, logran reconocer todo el mundo palpitante que se vive fuera de sus espacios y lo articulan con sus propuestas de formación. Pensar la lectura y la escritura en nuestra época, pasa necesariamente por considerar el mundo de la digitalidad, así como las necesidades de formación que suponen, pues este espacio que se constituye en la representación de una biblioteca universal, comprende información académica, científica y cultural, al lado de información sobre espectáculos y modas; se accede por igual a textos literarios como a noticias falsas; es una plataforma para la denuncia al tiempo que un dispositivo para el maltrato; en suma, es la pantalla a través de la cual se mira el mundo, por tal razón estar de espaldas a lo que pasa allí, no solo es anacrónico, sino también irresponsable.

Finalmente, este ejercicio de sistematización docente nos llevó a reconocer la complejidad de escribir sobre las propias prácticas, así como la potencia que ello tiene, pues nos permite, como diría Michel de Certeau, pasar de ser inquilinos a propietarios de las propias prácticas y, con ello, a seguir afinando los criterios para la toma de decisiones en el ejercicio docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander, E. (1991). *El Taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos

Aires, Argentina: Editorial Magisterio Río de La Plata. Recuperado de <https://yoprofesor.org/2014/04/09/el-taller-una-alternativa-de-renovacion-pedagogica-descarga-gratuita/>

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, trad. Tatiana Bubnova, México: Siglo XXI. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>

Bermúdez, P. C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Educación y tecnología. Pedagogía y Saberes*, (48), p. 1-21. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/544/showToc>

Berrio, B. (2017). *Autobiografía lectora*. Trabajo de clase, texto inédito.

Betancourt, A. (1996). *El taller educativo ¿qué es? Fundamentos como organizarlo y describirlo, como evaluarlo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Betancur-Valencia, D. B., & Areiza-Pérez, É. E. (2013). Tres puertos literarios para volver a los vínculos entre literatura, formación y escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), p. 441-453. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5712>

Borges, J. L. (2012). *Selección: cuentos, ensayos y poemas*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Cardona, A. (2017). *El fénix que habita el alma humana*. Trabajo de clase, texto inédito.

Cardona, A; Usuga, M; Berrio, B; y Cartagena, C. (2017). *Escritura para los muertos*. Trabajo de clase. Texto inédito.

Chartier, A. Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia. *Infancia y aprendizaje*, (89), p. 11-24.

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México. Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R., Anaya, C. A., Rosique, J. A., Goldin, D., & Saborit, A. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Demetrio, D. (1999). *Escribirse, la autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://comunidad.udistrital.edu.co/catedraunesco/files/2015/08/ESCRIBIRSE-La-autobiografia-como-curacion-de-uno-mismo-1-105.pdf>

Certeau, M. D. (1999). *La cultural en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- _____ (2000). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de <https://www.minipimer.tv/txt/30sept/De%20Certeau,%20Michel%20La%20Invencion%20de%20Lo%20Cotidiano.%201%20Artes%20de%20Hacer.pdf>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Madrid, España: Paidós.
- Iturbe A. (2012). *La Bibliotecaria de Auschwitz*. Madrid, España: Editorial Planeta.
- Jones, L. (2006). *El Señor Pip*. Barcelona, España: Salamandra.
- Lacan, J. (1953). *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. En: Lacan, J. (2009) *Escritos I*. (pp. 231- 309) México: Siglo XXI.
- Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. (2013). Proyecto de formación de la Licenciatura. Archivo físico del proceso de autoevaluación.
- Martín-Barbero, J. (2010) *Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital*. En: Lluch, Gemma (ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. (pp. 39-58) Barcelona, España: Anthropos.
- Múnera, M. (2017). Saberes y prácticas campesinas de sanación: una aproximación a la medicina tradicional en el Norte de Antioquia, Colombia. *Revista Pensamiento Actual* 17 (29), p. 11-25. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/31544>
- Ortiz, J. (2017). Ensayo sobre la lectura del libro "La bibliotecaria de Auschwitz". Trabajo de clase, texto inédito.
- Ospina, W. (1999). *Contra en viento del olvido o los maestros lectores*. Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Pérez, M. (noviembre, 2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Congreso Nacional de Lectura FUNDALECTURA. Lugar: Universidad del Valle. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZI-WI2-articulo.pdf>
- Pitluk, L. (1991). *Aula-taller en jardín de infantes: metodología y cambio de actitud en el jardín de infantes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA — Papeles de Filosofía*, 25(2), p. 9-22. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/ricoeur-la-vida-un-relato-en-busca-de-narrador.pdf>
- Sennet, R. (2012) *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Sijie, D., & Crespo, M. S. (2001). *Balzac y la joven costurera china*. Barcelona, España: Ediciones Salamandra SA.
- Torres, A. & Cendales, L. (2007) La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y saberes*. (26), p. 41-50. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/524/showToc>
- Torres, N. (2016). El camino de la experiencia estética: entre la vivencia y la comprensión. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. Vol. 37 (114), p. 103-115. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/cfla/article/view/2276>
- Vivas, S. (2009). Vasallos de la escritura alfabética, riesgo y posibilidad de la literatura aborígen. *Estudios de literatura colombiana*. (25), p. 15-34. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/elc/article/view/9807>
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (47), p. 71-79. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>

La formación de maestros para la enseñanza del lenguaje como práctica social ¹

*Jesús Pérez Guzmán*²
Universidad de Antioquia

Resumen

La presente propuesta de innovación didáctica, que se llevó a cabo en la Licenciatura de educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana, Seccional Suroeste de la Universidad de Antioquia, con los maestros en formación que estaban realizando la Práctica Profesional I (2017-1), Práctica Profesional II (2017-2) y Trabajo de grado (2018-1), buscó comprender lo que ocurre en el aula cuando estos futuros profesores permiten a los estudiantes con los que realizan la práctica, participar de situaciones auténticas de lectura, escritura y oralidad, con interlocutores reales y con propósitos concretos. Para llevar a cabo lo anterior, se optó por un paradigma de investigación cualitativo, desde una modalidad de Estudio de Caso y haciendo uso de estrategias de recolección de información: diarios de campo, análisis documental y entrevistas semiestructuradas.

Finalmente, después de evaluar el proceso vivido, se pudieron identificar tres grandes categorías de análisis: la primera, la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales; la segunda, abarca la configuración de la enseñanza por secuencias didácticas; la tercera categoría recoge lo que le aportó esta experiencia a su formación como maestro de lenguaje. De esta forma se demuestra que, como universidad, podemos ofrecer cada vez más herramientas para que los futuros maestros hagan de la escuela real, una escuela de lo posible.

Palabras Clave: formación de maestros, lenguaje como práctica social, secuencias didácticas, escuela primaria.

-
1. El artículo es producto de la convocatoria de Innovaciones Didácticas realizada por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) en el año 2017.
 2. Licenciado en Humanidades: Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación Universidad de Antioquia. Profesor de cátedra de pregrado y postgrado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo: jesmarperman@hotmail.com

DOI: 10.17533/udea.unipluri.18.1.04

The training of teachers for the teaching of language as a social practice

Abstract

The present proposal of didactic innovation that was carried out in the Humanities degree, Spanish language, southwest sectional, with the teachers in training who were doing the Professional Practice I (2017-1), Professional Practice II (2017-2) and Degree work (2018-1), sought to understand what happens in the classroom when these future teachers, allow students with those who practice, who participate in authentic situations of reading, writing and orality, with real interlocutors and with concrete purposes. To carry out the above, we opted for a qualitative research paradigm, from a Case Study modality and making use of information gathering strategies such as: field diaries, documentary analysis and semi-structured interviews.

Finally, after evaluating the lived process, three major categories of analysis could be identified: reading, writing and orality as social practices; the second covers the configuration of teaching by didactic sequences and the last category includes what this experience brought to his training as a language teacher. This shows that, as a university, we can offer you more and more tools for future teachers to make of the real school, a school of the possible.

Keywords: teacher training, language as a social practice, didactic sequences, primary school.

Si cambiamos nuestro punto de vista sobre lo que es leer y escribir, también cambia nuestra manera de fomentar su aprendizaje.

Virginia Zavala

Agradecimientos muy especiales a:

Felipe Ramírez, Alejandra Torres, Verónica Celis, Juliana Vásquez, Daniela Restrepo, Jimena Jaramillo, Jessica Ossa, Estiven Montoya y Gladis Vélez; maestros en formación de la Seccional suroeste de la Universidad de Antioquia, que creen en esta mirada del lenguaje y la han materializado en las aulas.

¿Qué, dónde y para qué?: un acercamiento al problema

El problema del cual nos ocupamos en el presente trabajo tiene que ver con la formación del maestro de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana en la Seccional Suroeste de la Universidad de Antioquia, desde el núcleo Diálogo de saberes y práctica pedagógica, específicamente, en el ciclo de proyección que abarca Prácticas profesionales I y II y Trabajo de grado.

Es que, en muchas ocasiones, las prácticas pedagógicas que deben realizar los maestros en formación se agotan en la mera intervención, en la aplicación de teorías estudiadas con antelación o en el cumplimiento de unas horas en los centros de práctica; lo que ocasiona que estas pierdan su naturaleza, su sentido y no sean entendidas como búsqueda, como indagación, como reflexión y acción, como investigación.

Ahora bien, para lograr materializar lo anterior, lo primero que se hizo fue lograr que los estudiantes comprendieran y problematizaran unas realidades educativas concretas. De esta manera, a través del diligenciamiento de diarios de campo, entrevistas y análisis documentales a textos como los planes de área, cuaderno y libros de texto guía, se logró identificar unos modos particulares de abordar en la básica primaria la lectura, la escritura y la oralidad en cinco establecimientos educativos, cuatro de ellos rurales bajo la metodología Escuela Nueva, en el suroeste de Antioquia.

En ese ejercicio de contextualización, que se privilegió en los primeros meses de la Práctica Profesional I en el semestre 2017-1, se identificaron unas formas concretas que toma la enseñanza del lenguaje. Lo primero que los maestros en formación lograron identificar, fueron concepciones muy restringidas, de do-

centes y alumnos, frente a lo que significa la lectura, la escritura y la oralidad; concepciones que reducen estos procesos a la codificación o decodificación, a la forma, a una actividad exclusiva de la escuela donde prima una mirada gramatical, prescriptiva y normativa o, cuando más, una mirada comunicativa del lenguaje, pero desde el punto de vista de la corrección.

Del mismo modo, cuando en las clases los practicantes presenciaron actividades relacionadas con la lectura, la escritura o la oralidad, estas no se concebían como proceso sino como producto. También pudieron identificar que la enseñanza se configura por contenidos, por tanto, en una semana están en un “tema”, a la siguiente en otro, sin establecer ninguna relación entre ellos; esto es, se trabaja desde actividades aisladas, enseñando así el lenguaje de manera parcelada, fragmentada.

De igual manera, otro asunto identificado fue ese afán de la escuela para entrenar a los estudiantes para una prueba estandarizada. Era pues común que los maestros cooperadores llevaran simulacros de selección múltiple, con la creencia que con el mero hecho de que los estudiantes resuelvan este tipo de pruebas, están mejorando la comprensión y, por ende, cuando presenten las Pruebas Saber en tercer y quinto grado, van a mostrar mejores resultados.

Además de leer críticamente el contexto donde los maestros en formación estaban realizando las prácticas profesionales, se rastrearon antecedentes legales, teóricos e investigativos que nos mostraban la necesidad de resignificar la enseñanza del lenguaje, de hacer algo distinto en las aulas, de materializar en las clases una perspectiva diferente de la que se viene implementando en tales escuelas. Es así como consideramos pertinente y necesario llevar a la escuela una mirada del lenguaje no usual para ellos, una mirada que tome a la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales.

Una vez develado tal panorama, surgió el siguiente interrogante, que se convirtió en la pregunta de investigación: ¿qué posibilidades y retos se tejen cuando los estudiantes de la básica primaria participan de prácticas de lectura, escritura y oralidad? Así, este trabajo investigativo estuvo direccionado por un objetivo general y tres específicos. El objetivo general consistió en: comprender las posibilidades y retos que se tejen cuando llevamos al aula otras formas de abordar la lectura, la escritura y la oralidad. A su vez, para

lograr tal propósito, fue necesario llevar a cabo los siguientes objetivos específicos: Diseñar e implementar secuencias didácticas en las que la lectura, la escritura y la oralidad sean abordadas en el aula como prácticas y evaluar el proceso de implementación de la propuesta dando cuenta de las posibilidades y desafíos que se tejen en la básica primaria, cuando se propone una mirada distinta de la lectura, la escritura y la oralidad.

Esta propuesta es importante en el marco de la formación de maestros, pues les ofrece otras posibilidades de abordar la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela, dotándolos de herramientas conceptuales y metodológicas para que los futuros maestros no continúen perpetuando esas prácticas institucionalizadas y, al contrario, se atrevan a materializar una mirada no usual en las escuelas de la básica primaria del suroeste antioqueño, una mirada distinta, en este caso: leer, escribir y hablar no como habilidades o destrezas que requieren entrenarse desde ejercicios mecánicos y repetitivos, sino como prácticas sociales y culturales que implican abordar el lenguaje en su complejidad, como un todo.

¿Desde dónde?: aproximaciones a los referentes conceptuales

Esta propuesta de innovación didáctica está sustentada desde dos grandes categorías: la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales, y la configuración de la enseñanza por secuencias didácticas.

Una mirada sociocultural en ningún momento suprime o deshecha los conocimientos lingüísticos (enfoque normativo-prescriptivo) o los propósitos comunicativos (enfoque comunicativo) de los actos de hablar, leer y escribir; por el contrario, lo que hace es ampliar, complementar estas dos miradas de la enseñanza del lenguaje. De manera concreta, el enfoque sociocultural hoy en día quizás “resulta más [...] interesante [...] porque [...] puede incluir lo lingüístico y lo cognitivo desde lo social, [...] y porque en un mundo globalizado e intercultural como el que vivimos, incluir los aspectos sociales permite dar cuenta de la diversidad” (Cassany, 2008, p. 12).

Entonces, esta orientación sociocultural no pretende eliminar los estudios lingüísticos, antes bien, quiere comprometerse con estos para tratarlos de una forma más cercana a la realidad, a la cotidianidad en la que se mueven nuestras culturas y nuestras prácticas de oralidad. A lo que se suma también la afirmación

de que quizás el enfoque sociocultural “es el más global y el que mejor puede dar cuenta de los cambios recientes que se están sucediendo en las prácticas letradas, en estos tiempos acelerados y complejos que vivimos”. (Cassany, 2008, p. 40).

Así, pues, desde la mirada sociocultural del lenguaje, se pretende lograr que los maestros en formación conciban la lectura, la escritura, la oralidad no como meras habilidades o destrezas que se mejoran a través de un entrenamiento mecánico y repetitivo; sino como prácticas, esto es, desde un uso social, como una actividad situada, consciente e intencionada que implica unas maneras particulares de leer, escribir y hablar.

Por tanto, desde esta perspectiva, los maestros en formación ofrecen a sus alumnos la posibilidad de experimentar con la lectura, la escritura y la oralidad diferentes usos, propósitos, efectos partiendo de un contexto concreto, de una situación real, en eventos auténticos, con propósitos sociales específicos. Igualmente, logran que sus estudiantes relacionen lo que leen, escriben y hablan con la vida misma, aportando así a cerrar la brecha entre lo que se vive en la escuela y lo que ocurre fuera de ella.

En este orden de ideas, se evita que los maestros en formación conciban la lectura como un asunto que solo tiene que ver con la decodificación o con la comprensión lectora o la escritura como un proceso que se realiza únicamente para demostrar que se sabe hacerlo; o que la oralidad se agota en un entrenamiento para “expresarse bien” lingüísticamente hablando. Es que, desde esta mirada, los maestros en formación generan diferentes situaciones comunicativas en los contextos donde hacen sus prácticas, con el fin de que los participantes de su proyecto se incorporen con éxito a la cultura escrita, acceso que, para los habitantes de la región, históricamente ha sido desigual.

Asimismo, desde esta perspectiva, estos maestros que están *ad portas* de graduarse, adquieren la capacidad, tal como lo advierte Lerner (2001), de conciliar las exigencias educativas con una versión de la lectura, la escritura y la oralidad más cercanas a las prácticas sociales, haciendo de la escuela un espacio donde éstas sean prácticas vivas y vitales que permitan repensar el mundo y reorganizar el pensamiento.

Del mismo modo, llevar al aula de clase el lenguaje como práctica social, implica darles lugar a di-

ferentes literacidades, entendiendo por este concepto lo que plantea Zavala (2009): lo que la gente hace con la lectura, la escritura y la oralidad. Esto es, esos propósitos genuinos, esos sentidos, esas intencionalidades, esos usos específicos que las personas les confieren. Finalmente hablar de prácticas sociales, es permitir que los estudiantes se vuelvan autores de sus propios discursos, es entregarles la voz, la palabra, es lograr que participen, que se sientan parte de la sociedad.

Pero con los maestros en formación no basta conceptualizar sobre lo que significa el lenguaje como práctica social, es necesario también ofrecerles otras posibilidades de configurar la enseñanza que permita materializar tal mirada. Así pues, en este trabajo entendemos por configuración didáctica lo planteado por Litwin (1997) como esa manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Y esa manera particular del profesor, según la autora, tiene que ver con la selección y tratamiento de los contenidos del área, la forma como los organiza, los métodos y estrategias que implementa, los materiales, la idea de evaluación; es decir, la forma que toma la enseñanza en la práctica cotidiana cuando hay intenciones de construir conocimiento en los alumnos.

Evidentemente, desde un enfoque sociocultural no es posible una configuración didáctica basada en “contenidos” curriculares aislados, desarticulados; en la reproducción de un listado interminable de temas que el maestro aborda uno a uno. Es que, para materializar la mirada social y cultural en la enseñanza del lenguaje, se requieren configuraciones que aborden la lectura, la escritura y la oralidad como totalidades, ya que estas prácticas por fuera de la escuela no son lineales, secuenciales ni acumulativas. Además, requiere aproximaciones simultáneas desde diferentes perspectivas y, como lo plantea Lerner (2001), son prácticas que se resisten al parcelamiento y la secuenciación.

Ahora bien, dentro de las tres posibilidades de configurar la enseñanza que plantean Pérez y Rincón (2009) (actividades, secuencias y proyectos de aula) privilegiamos, por los tiempos de la escuela y por la duración de las prácticas profesionales, abordar con los maestros en formación una manera particular de configurar la enseñanza a través de secuencias didácticas, entendiendo por secuencia, según Pérez y Rincón (2009):

Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje [...] son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales [...] una secuencia didáctica concreta unos saberes específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes-hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido (p.19).

Igualmente, una secuencia didáctica aborda diferentes temáticas en forma simultánea, integrando contenidos; en cuanto al tiempo estimado para su desarrollo permite planear por semanas, meses o incluso un periodo completo. Las clases se diseñan desde lo particular a lo más general; además contempla diferentes momentos dentro del desarrollo de esta: preparación del terreno, actividades de práctica y actividades de aplicación; dichos momentos están acompañados por la evaluación formativa. Facilita la profundización sobre un proceso del lenguaje (lectura, escritura, oralidad) y gira entorno a la obtención de un producto final tangible: un periódico, un libro, una revista, una conferencia, una puesta en escena, un blog, en fin. Por estas posibilidades, optamos pues por diseñar, implementar y evaluar con los maestros en formación secuencias didácticas que fortalecieran la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales.

¿Cómo?: hacia la ruta metodológica seguida

Vale la pena iniciar diciendo que en este trabajo no se investiga para comprobar o constatar una teoría, sino para entender y comprender esas posibilidades y retos que se tejen en la escuela primaria, cuando allí experimentan otras posibilidades, en este caso, maneras no usuales de abordar la lectura, la escritura y la oralidad. Tal apuesta, exige, por su naturaleza ontológica, epistemológica y metodológica (Vasilachis, 2006) un tratamiento desde un enfoque cualitativo.

Desde el punto de vista ontológico, en esta propuesta la realidad se considera como una “realidad epistémica” (Sandoval, 2002), es decir, una realidad construida. En cuanto a los fundamentos epistemológicos, se privilegia la interacción directa con la realidad estudiada. Respecto a los fundamentos metodológicos, se parte de los principios de la inducción ya que primero se hace el proceso de recolección y posteriormente se pone en diálogo dichos resultados con algunos referentes teóricos, esto es, la manera de operar es

de lo particular a lo general, lo que significa que hay lugar a categorías de análisis emergentes, es decir, que se construyen en la marcha de la investigación.

Ahora bien, para llevar a cabo el proceso de investigación, optamos por un Estudio de Caso ya que éste nos permite explorar de manera profunda y pormenorizada una realidad en su contexto real de existencia, y porque nos otorga la posibilidad de avanzar de la mera descripción empírica de causas y efectos a la comprensión e interpretación de la entidad singular o fenómeno, en este caso lo que ocurre en la escuela primaria cuando allí se materializa una mirada sociocultural del lenguaje. “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes de un caso en específico” (Stake, 2005, p.11).

De manera específica, la ruta implementada en este trabajo se diseñó en tres momentos: el primero, permitió identificar la situación; en el segundo momento, se diseñaron e implementaron otras posibilidades de abordaje de la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela; y, finalmente, un tercer momento, en el que se reflexionó sobre el proceso, a fin de comprender las posibilidades y retos que trae para la escuela la implementación de una mirada sociocultural.

El primer momento fue, entonces, la contextualización; ejercicio que nos permitió plantear una situación y que se desarrolló en la primera parte de este artículo. El panorama que allí se describe, nos sumergió en el segundo momento, que consistió en materializar en estas escuelas otra mirada, de hacer que los estudiantes experimentaran otras maneras de relacionarse con la lectura, la escritura y la oralidad; de que vivenciaran otros propósitos distintos a los escolares, otras literacidades. Para lograr tal fin, fue necesario, primero, que los maestros en formación se apropiaran de los postulados de una mirada sociocultural a través de la lectura y discusión de textos de autores como: Delia Lerner, Judith Kalman, Mauricio Pérez, Emilia Ferreiro, Gloria Rincón, Paulo Freire, Margaret Meek, Anna Marie Chartier, Virginia Zavala, Daniel Cassany, entre otros; diferenciando este enfoque de otros como el gramatical o el comunicativo.

En segundo lugar, una vez los maestros en formación estuvieron apropiados de este enfoque que toma la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas, era necesario que asumieran el rol de maestros intelectua-

les transformativos en los términos que lo plantea Giroux (1990) y para ello debían de estar en la capacidad de construir, de proponer otras formas de configurar la enseñanza. Fue así como se les dio conocer otras formas de configurar la enseñanza, como es el caso, según Pérez y Rincón (2009) de las secuencias didácticas, primero conceptualmente y luego a través de múltiples ejemplos. Una vez que tuvieron el dominio, pasaron a diseñar sus propias configuraciones didácticas desde una mirada sociocultural para ser implementadas en la escuela primaria durante las prácticas profesionales I y II correspondientes a los semestres 2017-1 y 2017-2.

Después de ser evaluadas y realimentadas dichas configuraciones didácticas por el asesor de práctica, por los compañeros de clase y por el maestro cooperador, pasamos a la implementación. Mientras se implementaba estas formas no usuales para estas escuelas de trabajar la lectura, la escritura y la oralidad, los maestros en formación tomaban nota de todo lo que sucedía en los diarios de campo, a la vez que se implementaban otras estrategias de investigación cualitativa (Galeano, 2009), tales como: entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Dicha implementación se llevó a cabo desde aproximadamente marzo hasta el mes de octubre de 2017.

Y el tercer y último momento de este estudio de caso, fue el de reflexionar sobre el proceso vivido, con el fin de comprender a profundidad lo que ocurre con los estudiantes cuando estos participan de prácticas de lectura, escritura y oralidad.

¿Qué ocurrió?: resultados y conclusiones

Después de realizar el proceso de análisis de la información y de reflexionar sobre el proceso vivido, pudimos identificar tres categorías de análisis: la primera, relacionada con la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales; la segunda, que abarca todo lo relacionado con la configuración de la enseñanza; la tercera, que recoge aspectos que tienen que ver con la formación de maestros en el área de lenguaje.

La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales

En esta categoría identificamos, a su vez, tres subcategorías: la primera, la lectura, la escritura y la oralidad más allá de las paredes de la escuela; la segunda,

diferentes literacidades con la lectura, la escritura y la oralidad; la tercera, los estudiantes como autores.

Fue evidente en este proyecto de innovación didáctica cómo la lectura, la escritura y la oralidad sobrepasaron los muros del aula. Lo que allí pasa no nace ni muere en tal lugar; al contrario, se alimenta de lo que ocurre por fuera de la escuela y, una vez toma forma, regresa a la comunidad. Usualmente, en las escuelas acompañadas se hablaba, se leía o se escribía por un pedido del profesor, por una nota o por una obligación. Por tanto, una vez el docente comprobaba si lo había hecho y cómo lo había hecho, el asunto terminaba, sin ninguna trascendencia.

No obstante, logramos ir más allá, derrumbando las paredes de la escuela, abriendo las puertas de las aulas frente a lo que acontece en la comunidad, evitando así una escuela de espaldas a su entorno, ajena a lo que ocurre por fuera. Para llevar a cabo procesos de lectura, escritura y oralidad nos dejamos permear por las experiencias y saberes de las personas de la comunidad. Así, un equipo de maestros en formación, junto con los estudiantes de su centro educativo, se trazaron el propósito de publicar una revista sobre su propio municipio con información interesante sobre las instituciones emblemáticas, los sitios turísticos y personajes del común que normalmente pasan desapercibidos pero que cumplen roles indispensables, como el conductor, el mesero, el que barre las calles, en fin, personajes cotidianos de la vida social.

De igual manera, otro equipo de maestros en formación, recopiló algunos saberes literarios propios de la comunidad a la cual pertenece la escuela en la que se llevó a cabo la experiencia. Como resultado, se llevaron al aula adivinanzas, juegos de manos, rondas y dichos y refranes que los habitantes de la región conocían y que, en muchos casos, los mismos niños ignoraban. Un tercer equipo le apostó al fortalecimiento de prácticas de oralidad a partir de la elaboración de discursos críticos frente a problemáticas que los aquejan a diario. Un cuarto grupo de trabajo enfatizó en la realización de un periódico ecológico a partir de problemáticas sentidas a nivel local y global como: la contaminación, el manejo de las basuras y el calentamiento global.

De esta manera, en un primer momento la escuela se abre a la comunidad para nutrir esas prácticas de lectura, escritura y oralidad, retomando en estos proyectos los saberes que Cassany (2008) denomina

vernáculos, esos conocimientos que no gozan del reconocimiento y la validación por instituciones sociales dominantes. En un segundo momento, los límites entre la escuela y el entorno se rompen cuando los productos que se tejieron en las aulas de clase luego de mucho leer, reescribir y debatir, salen de la escuela y circulan en la comunidad de manera real. En nuestro caso, esos productos que tomaron vida y que ahora están en manos del público, fueron una revista sobre información del municipio, un libro que recopila saberes literarios propios de la comunidad, un periódico ambiental y una propuesta de oralidad que sirve de insumo para pensar un plan de oralidad municipal. De esta forma hay un diálogo permanente entre escuela y sociedad que permite vencer esos muros infranqueables que normalmente los han separado.

La relación que se teje desde la escuela con el contexto nos permite hablar de un segundo elemento fundamental dentro de esta primera categoría: la experimentación de diferentes literacidades con la lectura, la escritura y la oralidad. Vale la pena recordar que, en las escuelas acompañadas, según la contextualización realizada, la lectura, la escritura y la oralidad no tenían un propósito concreto más allá de mostrar que se sabe hacerlo. Así, la lectura se realiza con el fin de decodificar y de responder preguntas; se escribe a modo de registro (ya sea transcrito o dictado), para dar cuenta de lo leído, o para mostrar que se sabe escribir con ortografía; y se habla para demostrar que se domina un tema o para que el maestro compruebe que sabe expresarse frente al público. En nuestro caso, fuimos más allá de esos propósitos escolares, propósitos que solo son claros para el profesor, pero que para los estudiantes no significan nada. Fue así como en esta experiencia de innovación se partió de una situación comunicativa auténtica, donde tiene sentido leer, escribir o hablar, donde los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar propósitos genuinos o, en palabras de Zavala (2009), diversas literacidades.

De manera concreta, los estudiantes del centro educativo en donde se elaboró la revista acerca de su pueblo, lo hicieron para compartir información interesante sobre su propio municipio con otras personas de la localidad; información que muchas personas del común desconocen. El libro que recopila esos saberes literarios propios de la comunidad fue escrito por los estudiantes, porque querían inicialmente que personas de otra cultura conocieran sus adivinanzas, juegos de manos, rondas y refranes (el libro fue compartido con

el C.E.R. Vale Pavas del municipio de Necoclí, sector de Urabá, Antioquia) pero al notar que no todas las personas de la región conocían todo lo recopilado, consideraron que era pertinente que estos saberes se fortalecieran en su propio contexto; además descubrieron que la escritura no lograba atrapar el ritmo y los movimientos del cuerpo, llegando a la conclusión de que era necesario acompañar el libro con una USB con videos de cómo se hace, para que, especialmente las instrucciones de los juegos de manos y las rondas, fueran comprensibles para aquel público que no los conociera.

Con respecto al periódico de énfasis ecológico, los niños lo produjeron al sentir que debían hacer algo para generar mayor conciencia entre la población, que debían aportar su granito de arena para ayudar a proteger el planeta. Y los discursos críticos que produjeron los estudiantes respecto a problemáticas sociales que identificaron en su comunidad y en el municipio entero, se realizaron con el fin de que participaran en la sociedad, de que ejercieran así la ciudadanía e hicieran visibles sus voces. Dichos discursos fueron presentados primero a la comunidad educativa, luego en el concejo municipal y, finalmente, fueron pasados por un programa del canal comunitario del municipio de Tarso, Antioquia.

La experimentación de esas literacidades reales, significativas y retadoras, hizo que los niños se comprometieran con la tarea, que se “metieran en el cuento”, lo que desencadenó el tercer elemento de esta categoría: el sentirse autores. Y sentirse autores es algo nuevo para ellos, porque el mensaje que se envía con las prácticas de enseñanza que han vivenciado en el tránsito por la escuela, es que leer, escribir o hablar sirve para reproducir, para repetir lo que otros han dicho y, por tanto, que el conocimiento lo producen otros, que la construcción de saber es función de otras personas.

Para los niños fue altamente significativo lograr construir colectivamente un texto y que este circulara de manera real en la comunidad, fue motivo de gran orgullo para ellos y sus familias, ver en tales producciones su nombre como el autor de ciertos apartados. De esta manera, experimentaron que ellos pueden construir conocimiento, que ese conocimiento es digno de llegar a otras personas, ganando así confianza en sí mismos, creando una identidad, una relación más amable y menos traumática con la lectura, la escritura y la oralidad.

Vale la pena aclarar que llegar a ese nivel de autores no fue nada sencillo. Al principio los maestros en formación sentían frustración al ver que los estudiantes no lograban producir sus propios textos, pues manifestaban que no sabían qué escribir, querían que el maestro les dijera qué decir, cómo decirlo, con que frase empezar, en fin; sentían que no iban a lograr materializar la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales, porque los estudiantes eran altamente dependientes. Lo habitual para los niños es recibir órdenes, seguir instrucciones, obedecer; entonces cuando desde esta experiencia se les pide que piensen, investiguen, propongan y produzcan, genera en ellos una ruptura, una desestabilización, porque es más fácil cumplir un rol pasivo que el rol activo que implica ser autor, ser productor de conocimiento. Pero con insistencia en el tiempo se logró vencer esa dependencia del profesor, dando lugar a un nivel de mayor autonomía.

Fue pues desde el uso de la lectura, la escritura, la oralidad, desde la participación en situaciones comunicativas auténticas, que los maestros en formación lograron que sus estudiantes derrumbaran los muros de la escuela creando un vínculo entre lo que ocurre en la escuela, con lo que ocurre fuera de ella; que experimentaran literacidades genuinas y que se pensarán como autores al construir una voz propia.

Configuración de la enseñanza desde secuencias didácticas

Para las escuelas donde se llevó a cabo la propuesta de innovación, fue un gran rompimiento la implementación de secuencias didácticas, puesto que la configuración que se ha privilegiado ha sido un trabajo por actividades sueltas, en donde en una semana se enseña, por ejemplo, el sustantivo; a la siguiente, el verbo; luego, signos de puntuación; después, un taller de comprensión lectora. En fin, una serie de actividades desconectadas con las que no se logra establecer relaciones entre un contenido y otro, y cada semana es como si se empezara de cero.

En cambio, las secuencias implementadas, tenían un hilo conductor, esto es, durante varios meses, los maestros en formación lograban que sus estudiantes participaran de la situación comunicativa auténtica propuesta, lo que implicaba que semana tras semana se fuera avanzando paulatinamente en el asunto, con acciones sistemáticas, continuas, secuenciales, abordando los saberes necesarios para obtener el producto final trazado.

Del mismo modo, el trabajo por secuencias didácticas permitió abordar la lectura, la escritura y la oralidad como procesos, esto significa que se garantizaron diferentes momentos, que Cassany (1995) los nombra como planeación, codificación, revisión, edición y un último momento (agregado nuestro), que fue el de la publicación. Así pues, los estudiantes acompañados por los maestros en formación, trabajaron sistemáticamente sus producciones orales o escritas.

Antes que nada, resolvieron el problema retórico del que nos habla Barragán y Neira (2009): ¿cuál es el tema para hablar o escribir, qué tipo de texto producir, a quién está dirigido, qué información se necesita recoger?, y lo más importante: ¿cuál es el propósito que se quiere lograr con tal producción? Luego vino el momento de poner ese plan en palabras: numerosos espacios de revisión a través de rejillas, las cuales permitieron hacer ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Posteriormente, cada autor volvía sobre él y con base en las sugerencias, recomendaciones y observaciones, el autor lo reelaboraba. Así, al tener una nueva versión pasaba nuevamente por revisiones por parte de él mismo, sus compañeros de clase y el maestro en formación. Algunos estudiantes debieron hacer hasta cinco versiones de su texto. Cuando lo tuvieron listo, pasaron al momento de la edición, que implica producir una versión limpia, lo suficientemente elaborada para pasar finalmente al último momento, la publicación. Tal publicación consistió en el lanzamiento de las revistas sobre los municipios de Pueblorrico y Ciudad Bolívar, Antioquia; el libro sobre saberes literarios propios de la comunidad, el periodo ecológico y los discursos críticos orales, que fueron presentados ante el respectivo concejo municipal y por los canales comunitarios.

Del mismo modo, esta manera de configurar la enseñanza permitió un asunto que normalmente no se logra en la escuela primaria: el trabajo cooperativo. De manera natural cada uno de los estudiantes participantes hizo su mejor esfuerzo para que el producto final quedara lo mejor posible. Por tanto, tal producción no fue de unos cuantos o de los maestros, sino de cada uno de ellos. Todos aportaron su producto al libro, la revista, el periódico o a la presentación ante el concejo municipal, producción que hacía parte de un todo. Entre todos también se decidió cómo se organizaba, qué nombre ponerle, quién se encargaba de las ilustraciones. Fue un trabajo en equipo que permitió materializar comunidades de lectores, escritores y de hablantes de las que habla Lerner (2001).

Pero dentro de una configuración por secuencias didácticas no todo se da como quisiéramos, pues aparecen en la escuela una serie de retos, de desafíos. Uno es el tiempo escolar: en la escuela pasa de todo, como que los maestros cooperadores tienen reuniones, que salieron a paro, que no hay agua y los estudiantes tienen que irse más temprano, que vienen del hospital a darles una charla, que tienen actos de toda índole (religiosos, cívicos, culturales y deportivos), en fin, actividades adicionales que no están previstas desde el inicio, que se van dando en el día a día y que les restan tiempo a las horas de clase asignadas para cada una de las materias. En algunos casos, los maestros en formación pasaban varias semanas sin poder avanzar, sin poder llevar las acciones diseñadas desde la secuencia, porque esa semana el tiempo escolar estaba destinado para otro asunto. Aunque el asunto se superó, les llevó más tiempo del esperado culminar exitosamente las secuencias didácticas diseñadas.

Pero no solo es el tiempo el único reto en la escuela. También surgió en esta propuesta de innovación didáctica, la presión sobre la manera de organizar la enseñanza. En las escuelas donde se llevó a cabo este trabajo, se asume un diseño curricular rígido, basado en temas, por tanto, están habituados a que en cada semana estén viendo “contenidos diferentes”. Inicialmente los maestros cooperadores acogieron con gran agrado la propuesta de trabajo presentada por los maestros en formación, pero al pasar el tiempo y al ver que “supuestamente seguían en lo mismo”, estos empezaron a presionar para que terminaran rápido lo que estaban haciendo, porque también había que enseñar otras cosas.

Muchos de los cooperadores no comprendieron que, de la manera como organizábamos la enseñanza se abordaban, desde el uso, un sinnúmero de conocimientos lingüísticos, aunque aparentemente durante meses las clases giraban sobre lo mismo, conocimientos que ellos querían enseñar uno a uno de manera normativa-prescriptiva. En algunos casos fue necesario mi acompañamiento en calidad de asesor a los centros de práctica, para que nos permitieran terminar el trabajo y para que comprendieran que con lo que estábamos haciendo estábamos logrando los mismos aprendizajes que ellos pedían. De esta manera, esta dificultad también se logró sortear.

A su vez, otro reto que surgió en esta forma de configurar la enseñanza fue la evaluación. La concepción que existe en las escuelas acompañadas es la de

una evaluación cuantitativa, una evaluación entendida como examen, como calificación y que es punitiva y sancionatoria. En cambio, en nuestra propuesta, la evaluación es entendida como proceso, como una herramienta que nos permite identificar cómo se están dando los aprendizajes, con el fin de potenciar las estrategias que están dando resultado y modificar aquellas que no lo están haciendo. Por ende, concebimos la evaluación de manera cualitativa, en la que nos interesa que los estudiantes aprendan, avancen, superen sus dificultades. Pero la escuela les exigía a los maestros en formación notas, que le asignaran desde el primer borrador un número. De esta forma, a muchos de nuestros maestros en formación les tocó hacerlo de esta forma para sacar adelante la propuesta.

Finalmente, una presión más que se evidenció durante la implementación de este trabajo, fue el asunto de las pruebas Saber. Las escuelas estaban muy interesadas en que realizáramos con los estudiantes simulacros, preguntas de selección múltiple, ejercicios para entrenar la comprensión. Pero tal presión es un asunto que se impone verticalmente desde las más altas esferas. El Ministerio de Educación Nacional presiona las entidades territoriales para que mejoren resultados, a su vez las entidades territoriales presionan a los directivos docentes, estos a los maestros, y a ellos no les queda más remedio que entrenar a los chicos para tales pruebas estandarizadas, no con el fin de que los estudiantes fortalezcan sus aprendizajes, sino para que el colegio suba sus resultados y goce de cierto prestigio y esté en un *ranking* más alto que aquellos establecimientos que obtienen un Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) más bajo. En esa dirección, por presiones de los maestros cooperadores, los maestros en formación tuvieron que anexar a sus prácticas de enseñanza simulacros de selección múltiple, aunque tuviésemos claro que la comprensión no se mejora solo con el hecho de rellenar óvalos en una hoja de respuesta.

En síntesis, se puede decir que la configuración de la enseñanza desde secuencias didácticas permite posibilidades como las de profundizar sobre la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales, posibilita vivenciarlas como procesos y fomenta el trabajo cooperativo. Pero a su vez surgen desafíos, retos, ya que en la escuela real los tiempos son limitados, los diseños curriculares rígidos, la evaluación es tomada como calificación y su principal interés está centrado en mejorar los resultados de las Pruebas Saber en los grados tercero y quinto. De esta

forma, los maestros requieren de tacto, de astucia, para sortear estas dificultades, asuntos que solo se aprenden en terreno. No basta con diseñar propuestas, es necesario implementarlas y evaluarlas, como particularmente lo logramos hacer a través de esta propuesta de innovación.

Ahora, detengámonos un poco sobre los aportes de este proceso a la formación de los futuros maestros del área de lenguaje.

Aportes a la formación de maestros con énfasis en humanidades - lengua castellana

Quizás con este proyecto de innovación didáctica no transformamos las escuelas, ni las concepciones de los maestros cooperadores y quizás una vez los maestros en formación no regresen a dichos lugares, los estudiantes seguirán experimentando las mismas maneras de acercarse a la lectura, escritura y oralidad descritas en el planteamiento del problema.

Pero de una cosa sí podemos estar seguros, que los maestros en formación tuvieron una experiencia en el sentido que lo propone Larrosa (2006): algo les pasó, algo en ellos cambió, no volverán a ser los mismos, dejaron de ser los mismos, se hicieron otros a diferencia de lo que eran. Este proyecto de innovación didáctica ha sido un acontecimiento que los afectó de algún modo, que dejó huellas, rastros, heridas en sus sentimientos, cuerpos, sensibilidades, ideas; en sus experiencias finitas, corporales, de carne y hueso. Esta experiencia los transformó en profesores distintos, más reflexivos y conscientes de las realidades escolares, más críticos e intelectuales, más humanos.

Indudablemente, esta manera de abordar la formación de los maestros les permitió conocer otras formas posibles de abordar la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela, distinta de la manera como ellos develaron a través de la contextualización, distinta también de la forma como ellos la vivenciaron en ese paso por la escuela primaria. Es que este ejercicio de apropiarse de otro enfoque de enseñanza del lenguaje, de materializarlo en una configuración didáctica y poderlo llevar al aula descubriendo sus posibilidades y desafíos, permite que los maestros en formación reflexionen sobre su propia práctica, identificando lo que están haciendo bien para potenciarlo, pero también para descubrir qué pueden hacer mejor.

Sin lugar a duda, no solo los estudiantes experi-

mentaron otras formas posibles de relacionarse con la lectura, la escritura y la oralidad; también los mismos maestros en formación comprendieron, a partir de la experiencia, que sí son posibles otras formas, que existen otros caminos que, aunque más exigentes para el maestro, vale la pena arriesgarse a vivirlos, en pro de los aprendizajes de esos pequeños que van a la escuela con grandes ilusiones y esperanzas. De esta manera comprendieron que la lectura, la escritura y la oralidad, van más allá de ser simples habilidades, destrezas, competencias que se adquieren con la ejercitación mecánica, ahora las conciben como prácticas sociales que implican siempre el uso en situaciones reales.

Finalmente, esta experiencia de formación de maestros ofrece de manera concreta, herramientas sólidas para desempeñar su labor, para cerrar esa brecha que existe entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice en los claustros de la universidad y lo que ocurre por fuera de ella. Este proyecto de innovación didáctica es válido y pertinente en tanto logra que los maestros en formación recojan todos los elementos necesarios para hacer de la escuela real, una escuela posible.

Referencias bibliográficas

Barragán, F. y Neira, S. (2009). *El problema retórico en la pedagogía de la producción escrita en Básica Primaria*. Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/8312/8613/5910/ProbRetorEscrituraFabioBarragan.pdf>

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.

Galeano, E. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata ¿Y Tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo Cultura Económica.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Pérez, M. Rincón, G. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. CERLALC, p. 1-43.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Stake, R. (2005). *Investigación con Estudio de Caso*. Madrid, España: Morata.

Vasilachis, I. (2006). *La Investigación Cualitativa. Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, No 47*. Barcelona, España: Paidós, p. 71-79.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido 16/05/2018 • Aprobado 01/06/2018

La narración autobiográfica del oficio del maestro: a propósito del libro álbum como posibilidad para repensar la didáctica universitaria

*Alejandra Cardona Castrillón*¹

*Rosa Chaurra Gómez*²
Universidad de Antioquia

Resumen

El objetivo del siguiente artículo es presentar los resultados de la innovación didáctica *Entre maestros: del aula de clase a la academia*, la cual introduce una pregunta por la didáctica universitaria, que va más allá de pensar los recursos o estrategias en la diada enseñanza-aprendizaje y que invita a reconocer el carácter político de la escuela y la responsabilidad ética de los maestros que la habitan. Esto lo hace, presentando los libros álbum como un recurso didáctico con el que pueden interpelarse las formas hegemónicas escolares y establecerse un vínculo entre la escuela y la academia. Todo lo anterior, con base en los resultados de las dos fases de la innovación didáctica, desarrollada con maestros en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, en la primera fase, y maestros de escuelas públicas y privadas, maestros universitarios, en la segunda.

Para lograr este propósito, en la primera parte, se presenta la contextualización de la innovación didáctica desarrollada en el marco de la Convocatoria de Innovaciones Didácticas I y II del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Universidad de Antioquia; en la segunda

-
1. Licenciada en Pedagogía Infantil, especialista en gerencia educativa, magíster en educación y estudiante de doctorado en ciencias de la educación. Docente de la Universidad de Antioquia y Tutora del programa Todos a Aprender. Correo: jeidy.cardona@udea.edu.co
 2. Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en educación, Tutora del programa Todos a Aprender. Correo: rosa0220@hotmail.com

DOI: 10.17533/udea.unipluri.18.1.05

parte, se ofrecen referentes conceptuales que delimitan el campo de discusión: la didáctica universitaria y los libros álbum; en la tercera parte, se despliegan los principales hallazgos que permiten identificar la importancia de pensar la formación de maestros desde procesos que les permita reconocer experiencias de la escuela que no han sido teorizados.

Palabras Claves: Didáctica universitaria, Libro álbum, narrativa autobiográfica, escuela.

The autobiographical narration of the teacher's office: about the book album as a possibility to rethink the university didactics

Abstract

The objective of the following article is to present the results of the didactic innovation amongst teachers: from the classroom to the academy, which introduces a question for university teaching – learning and invites to recognize the political responsibility at the school and ethical responsibility at the masters who inhabited.

This he does by presenting the album books as a didactic resource with which you can interpellate the hegemonic school forms and establish a link between the school and the academy. All the about is the result at the two phases of the didactic innovation, developed with teachers information of the bachelor's degree in the first phase, and teachers of public and private schools, university teachers in the second phase.

To achieve this purpose, the first part presents the contextualization at the didactic innovation developed with in the frame work of the call for didactic innovation I and II of the educational and pedagogical research center (CIEP) from the university of Antioquia, in the second part conceptual referents are offered that delimit the discussion field university: didactic and album books and in the third part the main finding are displayed what makes it possible to identify the importance of thinking about tender training from processes that allows them to recognize the experience of the school that has not been theorized too.

Key words: University Didactics, Book album, Auto biographical narrative, Schools

La didáctica universitaria: una posibilidad para instalar reflexiones en torno a la escuela

La pregunta por cómo enriquecer la didáctica universitaria, surge del interés de llevar, al aula, estrategias innovadoras que aporten a los maestros en formación perspectivas cercanas a las realidades que acontecen en la escuela. Con esta motivación empezó una travesía que permitió pensar la escuela por dentro y por fuera, es decir, conocer desde la narrativa autobiográfica de las maestras investigadoras³, las cotidia-

nidades del espacio escolar, utilizando como recurso didáctico e innovador el libro álbum, elemento mediado por la imagen y el texto; este se dispuso en algunas de las aulas universitarias de la Facultad de Educación y en otros espacios de formación de maestros.

De esta forma, durante los años 2017 y 2018, se desarrolló la propuesta *Entre maestros: del aula de clase a la academia*, en el marco de la Convocatoria de Innovaciones Didácticas I y II del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP), propuesta que tuvo como objeto aproximar a los maestros en formación a la cotidianidad de los contextos

3. Las investigadoras son maestras de escuela y de universidad; son quienes escriben las narrativas autobiográficas que se disponen en el recurso de los libros álbum.

educativos desde la narrativa autobiográfica materializada en el libro álbum -primera fase- y brindar a los docentes, formadores de maestros de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, un recurso innovador que les permitiera articular el saber disciplinar con el saber didáctico -segunda fase-.

En la primera fase se consolidaron las narrativas autobiográficas de las maestras investigadoras en cinco libros álbum, lo que implicó pensar en ilustraciones que además de complementar las narrativas, dijeran algo de la escuela susceptible de ser analizado; por ejemplo: se crearon imágenes que exageran disposiciones disciplinarias en las instituciones educativas ilustradas, como cámaras en los corredores, ojos de los maestros que emiten rayos láser, etiquetas que separan a unos estudiantes de otros, entre otras, con las que se buscó incorporar discusiones por la habituación con la que aparecen estos mismos dispositivos en las escuelas “reales”.

En este primer momento, no solo se diseñaron los libros álbum, también se incorporó el recurso didáctico al programa curricular de dos cursos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, desde la teoría de las situaciones didácticas planteadas por Brousseau (2007). En la aproximación a los textos, las maestras en formación transitaron por las fases en las que el autor clasifica las situaciones didácticas: situación de acción, situación de formulación, situación de validación, situación de institucionalización y situación dialéctica.

La experiencia de circular los libros, desde una perspectiva formativa, resultó en una riqueza para pensar el material como recurso didáctico que permite consideraciones frente al reto de formar, enseñar y aprender. En este sentido, se consolidó la experiencia de la primera fase, en una cartilla que presenta los propósitos de la innovación didáctica, la fundamentación conceptual que emergió de forma paulatina a la implementación, la propuesta metodológica para la aplicación de las situaciones didácticas y unas aclaraciones de orden epistemológico frente a la innovación didáctica.

La segunda fase, consistió en compartir con algunos docentes de la facultad de educación y con otros maestros adscritos a entidades públicas y privadas de

la ciudad de Medellín -interesados en la propuesta- los aportes metodológicos de la primera fase y los recursos didácticos, con el fin de que fueran replicados en espacios de formación de maestros.

De esta forma, la escuela llegó a las aulas de clase universitarias a través de los libros álbum, desde los cuales se promovieron discusiones, debates, polifonía de voces, interpretaciones frente a la escuela, preguntas por el lugar de los maestros, entre múltiples emergencias que se enunciarán con más detalle en los resultados de esta propuesta.

Para recopilar las experiencias de los maestros durante la segunda fase, se diseñó una entrevista semiestructurada, se desarrollaron grupos focales y se solicitaron las producciones de los maestros en formación durante el trabajo con los libros álbum. Así mismo, se realizaron talleres investigativos con maestros de escuela y de educación infantil, en los cuales se implementaron las situaciones didácticas y se realizó una ponencia en un espacio académico de la Universidad de Antioquia⁴. En los procesos descritos, se utilizaron las notas de campo, como “fragmento de apuntes”, que permitieron registrar la información y volver sobre ellas en un momento posterior.

Para cerrar la segunda fase, se recopiló la información y se diseñó una matriz categorial que abrió paso al análisis e interpretación de la información emergente de la innovación didáctica. De esta forma, se realizó un procesamiento de la información desde la triangulación hermenéutica, entendida como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información [...] y que en esencia constituyen el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005).

Aproximación a la didáctica universitaria

Las investigaciones centradas en la didáctica universitaria reconocen dos elementos: el saber disciplinar y los métodos que se utilizan para la formación profesional (Gonzaga, 2005; Tovar & García, 2010), otras perspectivas (González, 2004) introducen un cuestionamiento por la interdisciplinariedad en los procesos didácticos y relacionan las prácticas del maestro, la didáctica desarrollada y los recursos con el desempeño académico de los estudiantes (Duque, Vallejo & Rodríguez, 2013).

4. Red Interuniversitaria Buen Comienzo. Ponencia realizada el 19 de octubre del año 2017.

Bronckart (2012) define la didáctica como aquello que permite explicar los fenómenos que se encuentran relacionados con la formación y la enseñanza e introduce el concepto de trasposición didáctica que se produce cuando se transforma el saber científico en un saber didáctico. En otro sentido, Chacón (2006-2007) refiere “el conocimiento pedagógico como un conocimiento especializado que aportaría bases teóricas, científicas y prácticas al trabajo del educador, a fin de perfeccionar su práctica y hacer más eficaz el proceso de enseñanza – aprendizaje” (p. 24), en esta línea, la didáctica se convierte en un objeto medular para la pedagogía.

Para Bronckart (2002) hay algunos principios sobre los cuales se edifica la acción didáctica, el primero, se relaciona con la acción diferenciada de los saberes, esto es, la validez de los conceptos, las nociones y los materiales que son tomados en préstamo para el desarrollo de la acción de enseñar. El segundo, tiene que ver con la progresión didáctica, referida a la construcción progresiva del saber que involucra la simplificación de los objetos de enseñanza, cuyo fin es hacer el aprendizaje más fácil y comprensible para quien se enfrente a la enseñanza. Por último, el autor advierte que es necesario adaptar los escenarios y lenguajes que permitan preservar tanto los objetivos que se persiguen como los objetos de enseñanza, procurando tener presente el destinatario, como elemento fundamental en la construcción de un proyecto de enseñanza.

Desde esta perspectiva, la didáctica universitaria supone un reto para los programas de formación de maestros que tienen la responsabilidad de “enseñar” a quienes a su vez “enseñarán” a otros durante su ejercicio profesional. Es así, como en este camino, se reconocen los múltiples elementos que intervienen en la didáctica universitaria y se amplía el espectro de este concepto reconociendo que no sólo se trata de los recursos y de cómo se enseña, sino también –con mayor énfasis- de las preguntas y reflexiones que se incorporan bajo estas preocupaciones, que permiten pensar la escuela como escenario político y el acto de enseñar como una responsabilidad ética de los maestros. Es así como se hará énfasis en los recursos didácticos⁵, específicamente, en el recurso diseñado para esta investigación: el libro álbum.

Esta inflexión hacia los recursos didácticos, relacionada con el segundo principio de la acción di-

dáctica según Bronckart, aparece por la importancia que tiene para los maestros en formación “poner en escena” los saberes disciplinares, los cuales permiten dominios específicos para desempeñar su labor y se presentan como excusa para abordar debates que trascienden lo escolar, lo que implica retomar el análisis de situaciones diferentes a las que aparecen en el currículo y que se ubican de manera directa en las narrativas que ofrecen los libros.

Por ello, en esta propuesta los libros álbum se presentaron como un recurso didáctico que introdujeron al aula universitaria preguntas por las situaciones que interpelan al maestro en el entorno escolar y que podrían ser anticipadas desde las narrativas propias de quienes coexisten en ese espacio. Lo anterior, tiene una relación directa con los propósitos que describe el documento maestro de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia, que plantea el interés de “[...] formar un estudiante reflexivo, crítico, capaz de cuestionar la información que se le provee, de hacer lecturas de su entorno y aplicar de forma pertinente los conocimientos pedagógicos y didácticos” (s/f).

En esta línea, los libros álbum son un recurso didáctico e innovador para la formación de maestros críticos y reflexivos, porque tienen una relación directa con la realidad y representan una construcción cultural compleja que, se gesta en la comunicación discursiva inmediata y, a su vez, revela una elaboración estética y literaria que permite situaciones comunicativas y culturales más complejas, a lo que Bajtín (1995) denomina los géneros discursivos primarios y secundarios.

Los libros álbum refieren una experiencia literaria que convierte a los maestros en “seres humanos con zonas de luz y sombra; con una vida secreta y una casa de palabras que tiene su propia historia [...] esto no figura en los estándares, ni en los textos escolares ni en el manual de funciones, pero se puede enseñar” (Reyes, 2016, p.9). La enseñanza sobre la cotidianidad de la escuela se presenta de manera precisa en los libros álbum, que desde un “orden narrativo” (Arfuch, 2010) introducen al lector en el contexto de la escuela y lo acogen como un autor de la obra, en tanto las significaciones e interpretaciones a las narrativas, no se agotan en el texto, sino que se amplifican justo cuando el lector –maestro en formación- habita el libro.

5. Decir que el libro álbum es un recurso didáctico no hace que se pierda de vista su potencial literario y creativo, por el contrario, se eligió por la característica estética, multimodal e intertextual que ofrecen las ilustraciones en combinación con los textos.

Cómo enseñar y cómo acercar a los maestros en formación a las contingencias de la escuela, es una preocupación permanente en las facultades de educación, en este sentido, la didáctica universitaria tiene un lugar fundamental en las discusiones que nos ocupan porque permiten construir un camino para articular la experiencia de la escuela, situada y concreta, con el mundo formativo, reflexivo y de profundización teórica que sugiere la universidad.

Resultados y hallazgos de la innovación didáctica Entre Maestros

Se despliegan, a continuación, los principales resultados y hallazgos de la innovación didáctica *Entre maestros: del aula de clase a la academia*, que se consideran reflexiones potentes para enriquecer la didáctica universitaria, la articulación entre escuela y academia y la construcción de nuevos sentidos frente al ser maestro, así, se presentan las categorías emergentes del proceso de triangulación, análisis e interpretación de la información.

El “entre líneas” de las narrativas

En los libros álbum se presenta una narrativa irónica que cuestiona el lugar de los adultos –docentes- en las interacciones con los niños y niñas, entre líneas, cada libro álbum genera preguntas sobre el disciplinamiento, la normatividad excesiva de los contextos escolares, el constante etiquetamiento de la diversidad, las formas institucionales que han permanecido a través del tiempo –aunque la sociedad cambie de forma acelerada- y otros elementos que aparecen en las prácticas escolares y se disponen de manera burlesca a partir del texto y las ilustraciones.

La Real Academia Española (RAE) define la ironía como una “expresión que da a entender algo contrario o diferente de lo que se dice, generalmente como burla disimulada”. Es así, como aparece esta figura en las narrativas, desde un lugar que enuncia a manera de “chiste” algunas situaciones cotidianas, pero que introduce sospechas por el quehacer pedagógico de los maestros y las formas institucionalizadas donde aparecen dispositivos para la formación, los mismos sobre los que se genera un análisis crítico y pedagógico. De esta manera, no sólo el discurso aparece de forma irónica en la narrativa, también la

imagen complementa las situaciones que se presentan en el texto.

En los libros álbum se alude de manera “discreta” a las prácticas pedagógicas relacionadas con las formas de poder, que resaltan la individualización como un “repudio del maltrato del que serían víctimas los escolares: a todos se les aplica el mismo tratamiento cuando es evidente que todos son diferentes, aún en la clase más homogénea” (Meirieu, 2016, p.89)

Un ejemplo de lo anterior, lo representa el libro *Soy un niño especial*, que muestra una doble perspectiva –la de la maestra y la del niño- en el abordaje de una situación con aquellos estudiantes considerados “problema” en el contexto escolar. De esta forma, mientras la maestra implementa estrategias de sanción con el estudiante, éste se siente reconocido con los etiquetamientos que ella hace frente a su comportamiento, así desde la voz del niño se plantea: “[...] muchas veces me he quedado en casa pues mi profe le escribe largas cartas a mi abuela donde le explica por qué me gané esos días de vacaciones”.

El entre líneas emergió de la lectura e interpretación realizada por los maestros⁶ de los libros álbum, apareció como eso que no se dice directamente, pero que se revela en las situaciones narradas y las ilustraciones y se identificó como una invitación para pensar la escuela desde lógicas situadas y heterogéneas. El entre líneas resultó ser un enunciado potente para interrogar las formas hegemónicas presentes en la escuela.

La narrativa autobiográfica: recuperación de una experiencia para dialogar con otros

Contar las experiencias que viven dos maestras de escuela a otros maestros, permitió en un primer momento, disponer material de conversación y análisis sobre lo que ocurre en el espacio escolar, y en un segundo momento, significar esa experiencia –narrada por otro- desde la propia experiencia como lector y oyente.

Bajtín (1998) propone al oyente o lector como otro hablante, con lo cual denota el lugar activo en la relación dialógica entre quien habla/escribe y quién escucha/lee. Asimismo, alude al efecto que tiene la conversación o el texto en la conducta futura del oyente/

6. Maestros en formación, universitarios y de instituciones educativas públicas, privadas y de educación inicial.

lector dado que “las palabras ajenas aportan su propia expresividad, su tono apreciativo, que se asimila, se elabora, se re acentúa por nosotros” (p.20).

Esta relación dialógica surgió cuando los maestros, al leer los libros álbum, se sintieron interpelados por las experiencias narradas: “logré ver reflejada muchas de las prácticas que tengo”, “es un tema que recoge lo que yo veo en las escuelas”, “retomamos un asunto de identificación, muchos de los maestros en ejercicio que se acerquen a estas lecturas verán reflejadas sus prácticas, y esto podrá ser un pretexto para que interpelen sus propios discursos y le den un giro a sus prácticas cotidianas”

Estos “intercambios inéditos”, que suscitó el recurso literario, se configuraron en elementos de análisis y reflexión en los grupos de discusión. Entre las problematizaciones destacadas disponemos a manera de interrogantes las siguientes: ¿qué posturas afirman los maestros frente a la escuela? ¿de qué forma se ven reflejadas las lógicas de poder en el contexto escolar que son debatidas y a la vez reproducidas? ¿qué tensiones aparecen en la interacción entre maestro-estudiante, maestro-escuela, estudiante-escuela? ¿cómo se filtran las dimensiones social y cultural en el espacio escolar?

Estos cuestionamientos revelan algunas incertidumbres y búsquedas que los maestros sostienen cuando se vuelve a la escuela como escenario que puede ser pensado, narrado y editado; es decir, que puede construirse distinto a lo que históricamente ha sido. En palabras de los maestros, los libros álbum representan una posibilidad para gestar ideas en conjunto con otros y habilitan un material/contenido sobre el cual conversar y construir nuevos relatos y experiencias que permitan pensar la escuela,

“Cada uno de los libros en particular se convierten en una oportunidad para reflexionar sobre el cómo actúan muchos docentes ante diversas problemáticas o necesidades que se presentan en el aula. Pues es común ver cómo se van naturalizando las etiquetas, las generalizaciones y la homogenización, dejando de lado las singularidades de cada niño o niña” (Docente de la Facultad de Educación, U de A)

“Creo que estos libros álbum inciden en los maestros y maestras en formación que acompañarán las infancias. Seguramente, esto traerá como consecuencias, mejores maneras de abordar pedagógicamente al niño y a la niña que llega a los espacios escolares” (Docente de la Facultad de Educación, U de A)

La dialogía que se comparte entre escritor-texto-lector produce un eco de la experiencia que viven los maestros en la escuela, “un eco de lo que pasa en uno mismo, en las regiones de uno que no pueden ser nombradas” (Pétit, 2003, p.4), donde el texto habilita un lugar para considerar que eso que le pasa a un maestro, hace parte de la cotidianidad escolar, por lo tanto, les pasa a muchos otros maestros que habitan la escuela.

De esta forma, las narrativas autobiográficas permitieron organizar la experiencia, “desde un ahora, remontarnos hacia atrás”, “recuperar algo imposible bajo una forma que le da sentido y permanencia, forma de estructuración de la vida y, por ende, de la identidad” (Arfuch, 2010, p.138). La creación de libros álbum para compartir las narrativas sobre la escuela se consideró un acierto para conversar con los maestros sobre sus propias biografías escolares y configurar un espacio para compartir experiencias no conceptualizadas, ni teorizadas de lo que aparece en el mundo escolar.

En esta línea, en el libro *Cuestión de estrategia*, se esboza la iniciativa de los maestros para el diseño de estrategias relacionadas con la convivencia en la escuela y la frustración cuando las mismas no dan los resultados esperados, así mismo, en el libro *Ojo Clínico*, se hace alusión al abuso de los diagnósticos médicos que aparecen en la escuela para nombrar los comportamientos y malestares de los niños, tema que genera amplios debates y que se dispone en la narrativa desde una perspectiva crítica.

Una pregunta por la pedagogía y por la práctica en la experiencia autobiográfica narrada

Los libros álbum permitieron revelar preguntas enmarcadas en el contexto escolar que indefectiblemente atraviesan el lugar de los maestros en formación, parece ser que es el rostro del maestro el que encarna a la escuela y que podría presentarse una realidad distinta, si es el maestro el que instala nuevas preguntas y prácticas en su ejercicio. En esta lógica, cuando se habla de escuela, aparece en el discurso inmediato, el maestro como figura representante de la misma, y ligado a ello, aparece la pregunta por las estrategias y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pineau (2013) destaca como “en los siglos XVIII y XIX, el campo pedagógico se redujo al campo escolar. En el siglo XX, y sobre todo en la mitad de este, lo escolar fue a su vez limitado a lo curricular. [...] Lo que im-

plicó el triunfo de la ‘racionalidad técnica’ moderna aplicada en su forma más elaborada a la problemática educativa.” (p. 34)

De acuerdo al apunte del autor, es el “cómo hacer en la escuela” la preocupación latente desde hace más de un siglo, por ende, es el tema de los contenidos y las estrategias los que aparecen, de manera recurrente, como inquietud en las reflexiones de los maestros en formación, aunque sean situaciones de mayor envergadura las que se problematizan con los recursos didácticos -libros álbum-,

“¿Qué metodologías puedo implementar?”

“¿Cómo no caer en estas prácticas tradicionales?”

“¿Qué hacer en esta situación?”

“Debemos preguntarnos por nuestra labor como docentes, pues en ocasiones no se está llevando a cabo de la mejor manera”

“Implementar de todo tipo de conocimientos (artísticos, culturales, académicos, matemáticos, divergentes), investigar, analizar”

“Estrategias y metodologías nuevas de aprendizaje, la implementación por ejemplo del arte o la significación externa a los objetivos, cosas, relaciones”.

Esta mirada también deja por fuera un reconocimiento de otros dispositivos de la escuela que alteran la experiencia de quienes coexisten en ese escenario, excluye el carácter histórico de esta institución y posiciona una mirada ingenua que desconoce la dimensión política, social y cultural que se recrea en ella; tal como lo plantea Pineau (2013), históricamente la escuela

“[...] fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los “cuerpos dóciles”, en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas y aparatos psicométricos, test y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación [...] pueden ser considerados ejemplos de este proceso” (p. 36)

En este sentido, se pensó en los libros álbum como excusa para favorecer la mirada frente a cuestiones de la escuela como “institución política e histórica que sin duda toma a su cargo cuestiones de la educación que están en juego en todas las sociedades” (Cornú, 2013, p.19).

Las competencias comunicativas y lingüísticas que se potencian con el libro álbum

La propuesta de innovación didáctica, trascendió a una “multireferencialidad” (Chacón, 2007) en las reflexiones pedagógicas dispuestas en los libros álbum. Los intereses en los que se cimentó la propuesta estaban referidos a la escuela y a las prácticas pedagógicas de los maestros que la habitan, pero en el camino se amplificaron las reflexiones y aparecieron preguntas por la literatura⁷ y sus múltiples posibilidades lingüísticas y creativas.

Por ejemplo, la multimodalidad presente en los libros álbum, implicó que los maestros en formación debían disponer sus capacidades interpretativas para acercarse al sentido crítico, implícito en el texto, lo que exigió un nivel pragmático frente a la globalidad del recurso, sin obviar que está inscrito en un contexto específico y que hay otros enunciados –no textuales– que aportan significado a la narrativa.

De esta manera, se trabajó el análisis literario de los libros álbum con los maestros en formación, donde se explicitaron comprensiones emergentes de la aproximación a la lectura de los textos y se amplió la mirada interpretativa hacia otros sentidos, que se develaron en una revisión minuciosa de los aspectos que conforman el recurso didáctico.

Lo anterior, instaló deliberaciones sobre el componente literario que aparece en el programa de formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y las prácticas lectoras que tienen los maestros en formación. Al respecto, los Estándares Básicos de Competencias⁸ (MEN, 2006) hacen hincapié en la importancia de generar en los estudiantes goce por la lectura y aproximación a diversos géneros literarios, pues reconocen las capacidades en las que desemboca este encuentro con la literatura, así

7. Estos temas fueron desarrollándose en el marco de los seminarios con maestras en formación y en los talleres con maestros de escuela y de universidad.

8. Aunque estos Estándares hacen referencia a la educación regular (básica primaria y básica secundaria), es menester que, desde los programas de formación en pregrado, se generen competencias y gusto por la lectura y la producción escrita, dado que es una de las falencias más comunes en las competencias de las maestras en formación.

“la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje”.(p. 25)

En síntesis, la aproximación al libro álbum como recurso literario-didáctico, además de presentar un panorama de la escuela a las maestras en formación, representó poner en juego sus capacidades interpretativas, reflexivas y analíticas, lo que alude necesariamente al componente lingüístico comunicativo que aparece como eje transversal de la práctica integrativa IV de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Diálogo escuela – academia

El epicentro en la propuesta de innovación didáctica lo configuró la conexión entre la experiencia narrada del contexto escolar y la fundamentación disciplinar alrededor de la pedagogía. Hubo un cambio de sentido –formativo- durante la implementación de la propuesta, cuando el debate y las reflexiones, partieron de condiciones empíricas sobre la escuela y no sobre perspectivas teóricas que introdujeran una lectura sobre la misma. Al contrario de la tendencia donde se revisa inicialmente el contexto epistemológico y disciplinar de cada tópico de análisis en los seminarios de formación de la licenciatura en pedagogía infantil, el recurso didáctico instaló preguntas sobre las vivencias de la escuela, y sobre ellas, la teoría tuvo elementos que aportar en un momento posterior al reconocimiento de la experiencia.

Para el campo profesional pedagógico se hace necesario no perder el enfoque reflexivo que introduce preguntas frecuentes a las prácticas y permite volver la mirada sobre ellas para resignificarlas, transformarlas o dotarlas de nuevos sentidos. En esta medida, lo pedagógico no se define por “el hacer” dentro de las prácticas educativas, sino sobre todo por las preguntas que permiten caminos de indagación sobre aquellas situaciones que emergen en el contexto escolar y exigen miradas panorámicas.

El dialogo esbozado entre teoría-práctica reduce los vacíos en la comprensión de las situaciones que

viven los maestros que hacen parte de la escuela y permite establecer alcances y posturas epistemológicas frente a ellas, lo que quiere decir, que los maestros en formación van configurando una idea de los acontecimientos de la escuela y van inscribiéndose en una perspectiva pedagógica para responder –desde el supuesto- a dichas situaciones. Es así como las teorías, los enfoques y los conceptos, cobran sentido desde la aproximación a la escuela, y los autores empiezan a tener un lugar necesario en el debate sobre la experiencia, que deja de ser contada como si fuese un hecho aislado de la dimensión educativa y pedagógica y demanda múltiples comprensiones para su abordaje.

A manera de conclusión

La inclusión de un recurso educativo que permita desarrollar un ejercicio de transposición didáctica en los ambientes académicos universitarios representa un reto para las facultades de educación, máxime cuando este recurso permite tener un panorama de la realidad en la cual está inmersa la práctica pedagógica contemporánea de los maestros. El recurso didáctico Libro álbum, representa una posibilidad para pensar la enseñanza en las universidades, reflejando la experiencia cotidiana de la escuela desde la narrativa y la literatura.

De esta forma, se precisa innovar en el campo didáctico de las universidades para considerar prácticas situadas, que provean reflexiones, preguntas y situaciones, correspondientes a las experiencias que tienen lugar en los entornos educativos a los que llegarán algunos maestros en formación y que precisan ser interpelados desde el campo disciplinar.

Bibliografía

Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M. (1995). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bajtín, M. (1995). *Autor y personaje en la actividad estética. Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bronckart, J. (2006). Transposición didáctica en las intervenciones formativas. En: La pedagogía del texto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. *Medellín: IDEA-CLEBA*, p. 87-123.

- Bronckart, J. (2007). *Por qué y cómo analizar el trabajo del docente*. In: J.-P. Bronckart. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila.
- Brousseau, G. (Ed. 1). (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Libros del zorzal.
- Cornú, L (2013). Myriam Southwell y Antonio Romano (compiladores). *Educación y Justicia*. En: *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria.
- Chacón, J. (2007) Educación, interdisciplinariedad y pedagogía. *Pampedia N°3, Julio 2006-junio 2007*.
- Gonzaga, W. (2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 5, núm. 1, p. 1-23. doi: www.redalyc.org/pdf/447/44750103.pdf
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido?* Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Michèle, P. Ponencia Lectura y Desarrollo Social. La lectura, íntima y compartida. I jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de leer juntos- Ballobar, 8, 9, 10 de mayo de 2003.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de política*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Tovar, J. C., y García, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educ. Pesqui, São Paulo*, v. 38, (04), p. 881-895. doi: www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/07.pdf.
- Pineau, P. (2013). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Quiroz, Velásquez, García & Gonzáles. (sf). Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=78323>
- Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia*. Bogotá, Colombia: Luna libros.
- Universidad de Antioquia (s/f). Documento Maestro licenciatura en Pedagogía Infantil. Programa actual: LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL. Facultad de Educación.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido 13/03/2018 • Aprobado 15/06/2018

Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes¹

Ruth Ángela Ortiz Nieves²
Universidad de Antioquia

Resumen

El presente artículo plantea la necesidad de desplazar el enfoque tradicional que caracteriza al maestro en formación como *enseñante de la literatura*, a la de mediador que propicia experiencias de lectura tendientes a desarrollar en sus estudiantes una *formación literaria*. Para ello se trazan varios planos de discusión implicados en el campo de la didáctica de la literatura que imparten los programas universitarios de formación de maestros. La reflexión destaca la necesidad de que el maestro en formación busque generar experiencias de lectura en sus estudiantes en las cuales la subjetividad de su mundo socio-cultural y personal, halle en la narración literaria un espacio que enuncia y abarca aquellos aspectos de la cotidianidad que constituyen sus experiencias reales y posibles, encuentro que conduce al desarrollo de su *formación literaria*. Lo anterior supone, entonces, modificar la concepción de estudiante que el maestro en formación asume, pues dejaría de ser la de aprendiz de literatura, para entenderse como un lector que experimenta el encuentro del mundo del texto con su propio mundo, comprensión que, necesariamente, modifica el papel mismo del maestro en este proceso.

La complejidad de los arcos de relaciones enunciados, motiva, entonces, que en este artículo, se establezca, inicialmente, una discusión sobre las relaciones entre literatura y realidad, de manera que se

1. El presente artículo deriva de la investigación de tesis doctoral titulada "La quietud: experiencia estética del tiempo en la construcción narrativa de la ciudad onettiana", dirigida por el doctor Beethoven Zuleta Ruiz, en el marco del programa de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.
2. Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Candidata a doctor en Ciencias Humanas y Sociales Universidad Nacional de Colombia; Magister en Literatura Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo; Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Nacional. Grupo de investigación "Somos palabra: formación y contextos" de la Universidad de Antioquia. Correo: ruth.ortiz@udea.edu.co

DOI: 10.17533/udea.unipluri.18.1.06

inserte como elemento de análisis en los programas de Didáctica de la literatura pues resulta imprescindible que el maestro en formación aborde las implicaciones de esta relación. Posteriormente, se presenta la manera como la literatura “toma a su cargo muchos saberes”, apartado en el cual se da cuenta de las relaciones interdisciplinarias que emergen de los saberes que el texto literario moviliza y el maestro está llamado a contribuir a que sus estudiantes identifiquen. Por último, se aborda la necesidad de acercarse a búsquedas tendientes a desarrollar la lectura literaria como experiencia, condición que hace posible la *formación literaria*, en el reconocimiento de una didáctica centrada en el estudiante y no en el profesor.

Palabras clave: didáctica de la literatura, interdisciplinariedad, lectura-experiencia, mundo del texto literario, mundo del lector

Relation literature and reality: openings towards a didactic of literature oriented to the generation of reading experiences in students

Summary

This article raises the need to shift the traditional approach that characterizes the teacher in training as a teacher of literature, to the mediator that encourages reading experiences tending to develop a literary training in their students. To this end, several discussion plans are drawn up that are involved in the field of literature didactics taught by university teacher training programs. The reflection highlights the need for the teacher in training to seek to generate reading experiences in their students in which the subjectivity of their socio-cultural and personal world, find in the literary narrative a space that enunciates and covers those aspects of daily life that they constitute their real and possible experiences, a meeting that leads to the development of their literary training. The previous thing supposes, then, to modify the conception of student that the teacher in formation assumes, because it would stop being the one of apprentice of Literature, to be understood like a reader who experiences the encounter of the world of the text with its own world, understanding that, necessarily, modifies the role of the teacher in this process.

In this article, then, initially, we reflect on the relationship between literature and reality, so that it is inserted as an element of analysis in the Didactics of Literature programs since it is essential that the teacher in training addresses the implications of this relationship. Subsequently, the way in which literature “takes charge of many knowledge” is presented, in which the interdisciplinary relationships that emerge from the knowledge that the literary text mobilizes and the teacher is called to contribute to his students identify. Finally, the need to approach searches to develop literary reading as experience is addressed, since doing so creates conditions of possibility tending to the development of literary training, in the recognition of a didactic focused on the student and not on the teacher.

Key words: didactics of literature, interdisciplinarity, reading-experience, world of the literary text, world of the reader.

Introducción

La didáctica de la literatura en los programas de formación de maestros ha pasado por algunos desplazamientos en términos de los objetivos que la orientan. Un viraje tendiente a formar lectores atentos a la determinación de realidades que circulan en la obra y entran en diálogo con nuestros espacios sociales,

culturales, familiares, personales, entre otros, permite que los horizontes que circulan en el mundo de la vida sean movilizados por aquellos que circulan en el mundo del texto, haciendo que el lector, en tanto salga *alterado*, logre una *experiencia* de lectura. Lo anterior constituye un nuevo reto a la Didáctica de la literatura que se ofrece en los programas de formación de maestros, puesto que permitirá que su objetivo pase

de ser el de aprender a enseñarla como goce estético -otorgando al texto literario un valor canónico artístico-, al de aprender a desarrollar en los estudiantes una *formación literaria*, a partir de las relaciones que el texto establece con la realidad.

Por tanto, las discusiones alrededor de las relaciones entre literatura y realidad, en apertura a la comprensión de distintas lógicas que son generadoras de saber, modifican la didáctica de la literatura, ya no centrada en el maestro que *la* enseña sino en el estudiante que desarrolla una *formación literaria* a partir de la experiencia de lectura que propicia, aspectos que, al modificar el objetivo de la didáctica de la literatura, alteran el hacer tanto del maestro en formación como de sus estudiantes. El anterior arco de relaciones supone mudar el centro de interés de la didáctica de la literatura, de un maestro enseñante, a un maestro que genere condiciones tendientes a lograr el desarrollo de una *formación literaria* en el estudiante- lector. Este propósito concede al maestro un lugar distinto pues lo ubica como mediador que propicia experiencias de lectura, lo cual acerca a los estudiantes a establecer diálogos posibles entre el mundo del texto y su propio mundo como lector.

Por lo anterior, entonces, el presente artículo presenta inicialmente, discusiones alrededor de las relaciones entre literatura y realidad. Posteriormente, se establecen algunas reflexiones alrededor de las relaciones entre la literatura, particularmente novela y cuento, y las ciencias humanas y sociales, en tanto allí residen las problemáticas que aborda la literatura como acontecimiento del mundo. Explicitar estas relaciones abre una ruta de carácter interdisciplinar a través de la cual el maestro está llamado a mediar y facilitar experiencias de lectura en sus estudiantes, quienes, lejos de tener que buscar un sentido a la obra, en un afán por hallar una verdad oculta, y con ella adjetivos que la describan, aprenden a generar diálogos entre el mundo del texto y el mundo del lector, de modo que establezcan relaciones, acaso inéditas, con su propia realidad.

Relación literatura y realidad

Alterados por el resto de su tiempo quedan los rasgos de quien se *topa* con el arte, dice bellamente el poeta Rainer Maria Rilke en “El lector”. Ese *que bajó su rostro desde un ser hacia un segundo ser, se empapa de su sombra y levanta la vista siendo otro, irreconocible, o, por lo menos, otro; uno y no es el*

mismo cuando se *topa* con la literatura. El ser del hombre *alterado*: “quien haya leído *La metamorfosis* de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo será capaz, técnicamente, de leer la letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta” (Steiner, 2003, p. 27). Si le tuviera que adjudicar un tiempo a la literatura, ese sería el presente continuo y, a algunas obras en un arbitrario particular, el presente perpetuo, por lo menos el de nuestra perpetuidad, pues el ser de la obra tampoco permanece impasible.

Las relaciones mutuas son posibles gracias a la comprensión de la literatura como acontecimiento estético hecho de escritura; la literatura designa, *dice* la vida, nombra mundo mediante la escritura. Nuestra certeza se desmorona, se agita, entra en cuestión al *toparse* con ella; alejada de las pretensiones de alcanzar *verdad*, la literatura trae ante sí mundos que se acercan a la enraciación del ser, de la vida, de la oscuridad, del desconocido y de lo desconocido, y lo hace, precisamente, en el lenguaje pues “la obra literaria está hecha, después de todo, no con ideas, no con belleza, no, sobre todo, con sentimientos, sino que la obra literaria está hecha con lenguaje”, el cual está inserto en una “red de signos distintos” “que circulan dentro de una sociedad dada” (Foucault, 1996, p. 90). Ahora bien, dichos signos no son lingüísticos, son, más bien, de carácter económico, monetario, religioso, social (Foucault, 1996, p. 90).

El carácter del lenguaje literario, hecho de signos de la vida, de signos del mundo, reclama un lector crítico que asuma el papel de egiptólogo: que viva la literatura desde adentro, de manera que sea atravesada por sus diversos pliegues y matices, penetrando sus formas, intuyendo sus alcances, confrontando sus sombras, en la esperanza de no salir ni absuelto ni ileso, sino *alterado*. Asumir el carácter sígnico que se halla en la literatura, entenderla como acontecimiento del mundo, admite, entonces, reconocer que se encuentra en situación, esto es, en ella se abre un mundo en el que es posible identificar unos modos de existencia que hasta en sus formas más sublimadas están siempre ‘enredados’ (Said, 2004, p.54) con la circunstancia, el tiempo, el lugar y la sociedad. Entreverados en la dramaturgia de la vida de los hombres y de los objetos, dichos modos se hallan suspendidos en una suerte de hipertexto que inaugura formas a la repetición de la gregariedad del ser, e instala inquietudes en la paradójica quietud de un movimiento pendular que oscila entre la realidad y la ficción.

Hecha, entonces, del lenguaje del mundo, el abordaje del texto literario excede en mucho el alcance lingüístico-estructural, puesto que

[La literatura] ha aparecido dentro de un lenguaje encomendado al tiempo como el balbuceo, el primer balbuceo, de un lenguaje todavía muy largo, a cuyos comienzos estamos muy lejos de haber llegado (...) La literatura en el sentido estricto y serio de esa palabra (...) no sería sino ese lenguaje iluminado, inmóvil y fracturado, es decir, esto mismo que tenemos ahora, hoy que pensar. (Foucault, 1996, pp. 102-103).

Balbuceo de un lenguaje en devenir, la literatura, y el arte en general, son la única posibilidad de *decir*, de re-configurar los signos que residen y circulan en una sociedad determinada: “la literatura no se constituye a partir del silencio, no es lo inefable de un silencio, la literatura no es la efusión de lo que no puede decirse y nunca se dirá” (Foucault, 1996, p. 94); es el *decir* vida, acaso como uno quisiera decirlo, como uno la diría, o como uno la *vive*. Para que entre en diálogo con el lector, su sentido se funda en *la relación que mantiene con la realidad*, condición que excede los horizontes finitos de las posibilidades dadas en la realidad misma.

La raíz profundamente humana de la literatura concede un sentido inédito a la realidad, al mundo, a la vida. *El mundo del decir literario*, el mundo del que nace y en el que permanece la obra en los horizontes del *mundo del lector*, en quien la obra se hace completa, constituyen las fusiones que conducen a reflexionar sobre las relaciones entre uno y otro; y es precisamente esta la tarea del maestro de literatura quien ha de posibilitar el acercamiento a estas exploraciones. La complejidad de estas afirmaciones se irá desdoblado a medida que avance esta escritura cuyo recorrido complejo supone entender que, enredada, la obra palpita en el tiempo, “...está en una relación compleja y provisional” (Steiner, 2003, p. 24), con el mundo que interpela, con el mundo al que hace hablar dada su filiación con la realidad.

Por lo anterior, es dable afirmar que el decir literario *atañe* nuestros decires del mundo. El reconocimiento de la existencia de *otros decires* que nos

conciernen y el análisis de las relaciones que ligan el *decir literario* con *el mundo*, es un complejo ejercicio que pasa por el mundo del lector puesto que el texto permanece ajeno hasta que dicha apropiación acontece. Esto sugiere posibilidades que quedan en suspenso: el encuentro de estos dos mundos “un *mundo del texto*, a la espera de su complemento, el *mundo de vida del lector*, sin el cual es incompleta la significación de la obra literaria” (Ricoeur, 2004b, p. 627)³. Y es ese suspenso el que motiva el acercamiento de los mundos que la obra abre y es allí donde el papel del maestro pasa de ser enseñante a posibilitador de la explicitación de mundos posibles, que permita a sus estudiantes establecer relaciones entre el mundo del texto y su mundo *propio*.

Las *tramas otras* de sentido que la literatura alberga, tienen lugar en la actuación, en la imaginación, en los sentimientos, deseos e intuiciones, en las creencias, en las diferencias, en las tendencias, en las angustias, en los gustos, en las dudas, es decir, en el hecho mismo de la vida, en la condición mundana de estar vivos. Estas capas de realidad de que está hecha, resultan esquivas a los alcances de los métodos de indagación de las ciencias humanas y sociales; el reconocimiento de su existencia genera modos de significación que le resultan huidizos a las prácticas objetivas pero que se acercan desde otros modos de conocimiento, desde otras gramáticas que las hacen posibles: la narración, la ficción, la literatura los contiene, les da cabida, los funda y refunda. Su presencia, en el más estricto mundo de lo cotidiano, es precisamente la cercanía con la realidad,

(...) arte y realidad, como la estética y lo cotidiano, han estado y están totalmente imbricados, y no por la voluntad explícita o “compromiso social” del artista políticamente correcto, ni por hacer patente una ideología, sino porque no hay un más allá de la realidad ni una estética que no emerja en primera instancia de lo cotidiano (Mandoki, 2008, p. 27).

Al emerger de la realidad, la ficción de la literatura resulta *relevante y transformadora* en relación con el mundo *real* (Ricoeur, 2003, p. 865). *Relevante*, en tanto presenta aspectos inéditos, ya trazados en nuestra experiencia de praxis, y *transformadora*, en tanto concierne a la vida misma modificándola, des-

3. El trabajo de Ricoeur se centra en el análisis del relato y sus implicaciones ontológicas y epistémicas, para lo cual distingue entre relato histórico y de ficción. Su amplio estudio le permite extrapolar algunas de las categorías propias de la narratología y de la teoría literaria con el fin de insertarlas en el campo de la identidad. Para el trabajo, me baso fundamentalmente en las obras de *Tiempo y Narración I, II y III* de 2003, 2004a y 2004b, respectivamente.

estabilizándola, haciéndola ser otra. Esta afirmación, en la línea de sentido expuesta por Rama (1982, pp. 75-80), según la cual, la novela es un género objetivo, conduce a las relaciones de la obra con la realidad. El crítico uruguayo señala que sea cual sea el camino utilizado, la novela demarca vías de acceso a la realidad objetiva: con la novela asistimos al enfrentamiento, al descubrimiento de *lo real* (Rama, 1982, p. 81).

Este diálogo es posible gracias a la relación entre el estatuto de realidad que el mundo del texto crea en su *ficcionalidad*, y la *factualidad* del mundo *real*, que, a manera de relación de verdad mediada por la ficción, se constituye *en una forma* de saber. La obra literaria, hecha de lenguaje, proyecta un mundo que, a manera de horizonte, es acogido por el lector: la lectura plantea, precisamente, "...el problema de la fusión de dos horizontes, el del texto y el del lector, y, de ese modo, la intersección del mundo del texto con el del lector" (Ricoeur, 2004a, p. 151). La explicitación de las posibilidades de que esta intersección se encuentra nutrida, hace parte del papel mediador que el maestro provoca en sus estudiantes como ayuda para que ellos deriven la lectura en experiencia.

El postulado subyacente en este reconocimiento es el de "una hermenéutica que mira no tanto a restituir la intención del autor detrás del texto como a explicar el movimiento por el que el texto despliega un mundo, en cierto modo, delante de sí mismo" (Ricoeur, 2004a, p. 153), de esta manera, lo que es susceptible de interpretación en un texto es, precisamente, la propuesta de un mundo, ese que yo podría habitar, o, aquel que habito, puesto que "la narración re-significa lo que ya se ha pre-significado en el plano del obrar humano" (Ricoeur, 2004a, p. 154).

Las afirmaciones precedentes, tanto la de Ricoeur como la de Rama, constituyen una exigencia a los maestros en formación que se preparan para ser enseñantes de literatura, en tanto están llamados a *desplegar* de la ficción *aquello que traza nuestra experiencia de praxis*, aquello que resulta esquivo a los estudios de la realidad social y que, en la narración, en cambio, *parece contarse solo*, pues en ella se *deja hablar a la vida* (Ricoeur, 2003, p. 870), en consecuencia, escucharla es ponerse en camino orientado por el texto, proceso que compete a sus estudiantes, inicialmente, y que el maestro acompaña.

El arte *dice realidad* del mundo, es capaz de contener la vida misma, lo real halla un lugar, un *mostrar-se* en la literatura. Este complejo fenómeno de interacción posibilita los diálogos entre el lector y la obra puesto que aquello que es *posible* en el texto tiene una cuota de relación con lo que es *real* en el mundo del lector, y esa es, precisamente, la labor que el mediador posibilita, pues facilita al estudiante acceder a la compleja luz que el texto despliega y el lector desdobla.

Conceder a la ficción el poder de decir verdad, de decir el mundo, es otorgarle un sentido de realidad, de hacer *versiones de mundos*, no aquellos fantásticos⁴ fuera de toda conexión posible con los *aconteceres*, sino aquellos –estos- de los que formamos parte. La ficción remite al mundo de donde emerge y a donde regresa transformada por el lector, deformándolo, creándolo, diciéndolo pues "el arte es conocimiento y la experiencia de la obra de arte permite participar en este conocimiento" (Gadamer, 2005, p. 139).

Los múltiples sentidos de la realidad emergen del detalle, de los gestos, de las palabras, de los silencios, de los matices mínimos en apariencia insignificantes que la narración registra y que, puestos en la *vida real*, pasan inadvertidos, pero puestos en el lenguaje de la narración, constituyen *la verdad* que la lectura atenta permite comprender y mostrar. La narración hace inteligible la vida, transforma los hechos de la experiencia en acontecimientos; los hechos –independientemente de su naturaleza real o ficticia –, pasan a ser experiencia en tanto están mediados por la narración. En ella convergen y se confunden en el lenguaje y "el lenguaje verdadero, cuando se introduce realmente en una obra literaria, está puesto ahí para horadar el espacio del lenguaje, para darle en cierto modo una dimensión sagital que, de hecho, no le pertenecería naturalmente" (Foucault, 1996, p. 69).

Contribuir a que el estudiante aborde la obra literaria a partir de las relaciones que moviliza en la realidad del lector, lo acerca a crear las fusiones entre el mundo del texto y su propio mundo, mediante las cuales, ni el uno ni el otro salen ilesos, por el contrario, el lector queda *alterado* en su propio mundo, dialéctica que "nos recuerda que el relato forma parte de la vida antes de exiliarse de la vida en la escritura" (Ricoeur, 1996, p. 166).

4. Diego Bermejo señala en *En las fronteras de la ciencia* (2008) que no existe el mundo real tanto como, estrictamente, el ficticio y se pregunta qué es la ficción (pp. 25-28).

La literatura toma a su cargo muchos saberes⁵

La pretensión de las ciencias ha sido acercarnos a la realidad del mundo, descubrirla para describirla y explicarla desde su propia coherencia o, quizás, le ha sido concedida una coherencia para crearla. La ciencia parte de la existencia de una realidad o de realidades, fenómenos o hechos por escudriñar, para explicar. Realidad y conocimiento han constituido un maridaje no solo excluyente, sino suficiente en sí mismo, como si la vida existiera en un *ahí afuera*, como si la realidad estuviera *ahí* para descubrirla y no para crearla, para narrarla, como si nosotros no hiciéramos parte de ese *ahí*, como si nosotros no *fuéramos ahí*. La narración literaria tiene una realidad otra: la nuestra. Estos aspectos del *como si* instalan otras realidades, acercan el reconocimiento de la existencia de otros discursos que *dicen el mundo*, que lo viven en modo narrativo y que son tan cercanos a las realidades del lector, a las realidades que circulan la cotidianidad de nuestros estudiantes.

Estas *otras lógicas* se alejan de la certeza de lo que se comprueba, de lo demostrable, de lo objetivo y científico, de su evidencia inmediata y verificable y se acercan al amparo de lo que se contempla, de lo que se aprecia, de lo que se aprehende, con una visión, sí, pero no la del sentido externo sino la de un sentido sensible, experiencial, emotivo e intelectual: la del *mostrar*. Es, precisamente, ese *mostrar* el que llama la atención a Foucault (2005) “como encanto exótico de otro pensamiento” (p. 1) cuando lee un texto de Borges, que desestabiliza todo lo que resulta familiar a nuestro pensamiento, a nuestro modo de conocer y de relacionar y trastorna “todas las superficies ordenadas y todos los planos que ajustan la abundancia de seres, provocando una larga vacilación e inquietud en nuestra práctica milenaria de lo Mismo y lo Otro” (p. 1).

Al retomar esta *vacilación* emerge la pregunta por el *saber* que la obra alberga, por su capacidad para *alterar*, para modificar, en últimas para ayudar al ser en devenir. Este interrogante halla cabida en el decir literario: el mundo del texto, pues la narración literaria afecta, invade, genera mutaciones, no se es el mismo al atravesarla. La narración es la única posibilidad de vivir cosas nuevas: me enfrento a ella, me *topo* con ella y mi mundo cambia, se hace

distinto, queda *alterado*. La narración cambia con el tiempo y con el otro, ella *también es alterada por el otro*. Aquello que deviene y que delira, que atraviesa el ser mismo del lenguaje y de los seres, es la palabra poética que el acontecimiento literario alberga. ¡Qué gran poder el de la palabra pues puede contener la poesía!

La oposición entre verdad y ficción, sus zonas de contacto, están mediadas por la narración que desvanece la desconfianza que la ciencia ejerce sobre la literatura como *modo de conocimiento*. Si bien sus dominios son distintos, es posible acercar sus relaciones desde el relato, esto es, desde el lenguaje, el cual no solo *dice* sino *hace*, incide, genera mutaciones. Por tanto, las pesquisas en torno a los fenómenos que conciernen al ser del hombre hallan terreno fértil en la literatura y corresponde al maestro generar posibilidades de diálogo de los contactos posibles entre el texto y el lector. Lejos de dejarla al servicio de una demostración, o de *adjudicarle un privilegio epistemológico*, las reflexiones de este artículo reconocen su complejidad estético-discursiva que va más allá de concebirla como fuente de deleite y de placer, y hallan en ella otros delirios, otras formas para proponer nuevos sentidos que también permiten acceder a fenómenos de la *realidad*, aquellos que contribuyen a develar realidades circundantes de los estudiantes, y les ayuda a ver los mundos posibles que la literatura configura. Esto es posible en la medida en que se asume la realidad como *construcción social*, metáfora que, aunque desgastada, (Lahire, 2006, p.p. 93-108) permite entenderla en la pluralidad de las formas en las que los seres actúan e interactúan, las cuales no son de carácter ni natural ni espontáneo, por el contrario, dependen y mutan con las circunstancias y con las condiciones sociales e históricas de un contexto determinado.

La reconocida tendencia a oponer realidad y fantasía, igual que objetividad y subjetividad que derivan en la también taxativa contraposición entre discurso científico y discurso literario, empiezan a moverse ahora en terreno estéril hacia búsquedas de relaciones no solo posibles sino fecundas de la realidad en la literatura. El rostro oculto de un lector que da cuenta de una lectura ajena, empieza a modificarse en la medida en que el lector atraviesa los espacios de la literatura como propios, se mimetiza en ellos

5. Este subtítulo es tomado del texto de Roland Barthes, 2011, titulado *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología del collège de france*. México: Siglo XXI Editores, p. 98.

en aras de lograr encuentros mediados por su propia realidad puesto que todo su mundo está puesto como parte constitutiva del texto, premisa que asiste la experiencia de lectura; ahora bien, “el artista y el observador hablan del mismo mundo, aunque el artista diga cosas más profundas y sintetizadoras” (Steiner, 2003, p. 39).

Las prácticas académicas vigentes en cuanto el acercamiento al texto literario, otorgan un papel protagónico a la metáfora en tanto se la concibe como sustituta o posibilitadora de mundos análogos. No obstante, la limitan a extrapolaciones del mundo ficticio al mundo real, desconociendo que

la metáfora no *refleja* la cosa que busca caracterizar, brinda direcciones para encontrar el conjunto de imágenes que se pretende asociar con esa cosa. Funciona como un símbolo, más que como un signo; lo que quiere decir que no nos da una descripción o un *icono* de la cosa que representa, pero *nos dice* qué imágenes buscar en nuestra experiencia cultural codificada en pos de determinar cómo nos deberíamos sentir acerca de la cosa representada. (White, 2003, p.p. 125-126)

Por tanto, el papel de la metáfora no es decorativo o embellecedor del discurso literario, más bien, genera una compleja imagen que conduce el pensamiento al lugar del límite al acercar la imagen a su experiencia vital hecha precisamente de ella, por ello siempre nos resultará *familiar*. La metáfora, entonces, *habla*:

es pura posibilidad, pero no una materia etérea, sino que se concreta, es realización discursiva, visual y hasta musical... [tiene] una dimensión epistémica, ya que la búsqueda de la semejanza y a su vez, de la tensión que emerge de la diferencia de los elementos, es lo que nos hace comprender su potencial cognoscitivo...” (Rojas López, 2012, p. 99).

La narrativa hecha de lenguaje es rica en metáfora, espacio que propicia un encuentro con el mundo del lector -aunque no se agota allí- quien, al trascender la inmediatez de los hechos de la narración, la llena de vibración y sigue sus pistas a manera de cuento policiaco, permitiendo la intervención de la imaginación, de la metáfora y de la pluralidad de voces de que está hecha para acercar los mundos: el del lector y el del texto, aspecto que conduce a hacer de la lectura una experiencia, terreno que lo conduce a desarrollar su formación literaria.

Hacia una *formación literaria* visible en la *lectura como experiencia*

Apropiarse del mundo que el texto desdobra delante de sí, de aquello que devela, de aquello que la lectura hace emerger como posibilidad referencial de la metáfora, implica también adentrarse en la referencialidad a la que el texto alude, y esta es, precisamente, la tarea de la lectura como experiencia, la cual se hace posible en la medida que el maestro propicia el acercamiento. El andamiaje que esto implica, estriba en el proceso mismo de lectura que no es otra cosa que emprender búsquedas desde el interior del texto mismo y desde aquello que se ubica delante de él; *en el interior* y *delante* constituyen lugares de lectura que circulan a lo largo de los abordajes de la obra y de su contexto. Por tanto, el papel del profesor es propiciar una lectura orientada a develar el mundo que el texto despliega –mundo del texto– y el mundo del lector que es afectado por el acontecimiento literario.

Lo anterior implica hacer una lectura lenta, de ida y vuelta en una suerte de operación contraria a los hábitos de agilidad y prisa con que rápidamente pasamos a otra lectura, a otro hacer en un veloz movimiento que en su afán sólo encuentra *el mismo cuento, la misma historia*. La lectura referida, entonces, busca escuchar las formas, los ritmos, las cadencias, los códigos y técnicas que estructuran la obra puesto que allí residen las condiciones ficcionales que dejan leer nuestras propias condiciones de relación con ella y que entablan diálogos con el contexto al cual la obra misma remite. Ahora bien, no se trata de estar

dispuesto a entrar en un juego de predicados normativos (...) pues el texto no puede arrancarme sino un juicio no adjetivo: ¡es esto! Y todavía más: ¡es esto para *mí*! Este *para mí* no es subjetivo ni existencial sino nietzscheano (...) en el fondo, ¿no es siempre la misma cuestión: qué significa esto para mí? (Barthes, 2011, p. 21).

El abordaje de la obra en esta propuesta de lectura, en este adentrarse en “la lista abierta de los fuegos del lenguaje (fuegos vivientes, luces intermitentes, rasgos ubicuos, dispuestos en el texto como semillas” (Barthes, 2011, p. 25), parte de que en la literatura gravitan otras formas, otros mundos que son, precisamente, los nuestros, los de nuestros acontecimientos, pero puestos en unas nuevas tinieblas, en otros delirios, aquellos propios del arte de narrar.

El acto de narrar recuerda a *Scheherezade*, quien pospone su ejecución contándole historias al rey *Schahriar* en las que mantiene a su verdugo en suspenso, en otra vida, en otro mundo, en un paréntesis, en otras realidades, en la fantasía de la ficción, en la realidad de la fantasía, y en cada uno penetra las sombras de su propio universo; ella dilata la vida hasta la noche siguiente y hasta *Las mil y una noches*. El rey le perdona la vida, la narración la salva, la narración salva. Narrar es prolongar la existencia, es hacerla otra, es transgredir la realidad, es buscar completarla pues esta, quizás, ya no tiene nada que agregar.

La simbiosis de las leyes del accionar narrativo y las de la naturaleza, plasma en la escritura estados existenciales que el enunciado literario traduce en la profundidad de aquello que resulta común al hombre y a la vida gregaria del ser natural. El recorrido por este arco de relaciones, transita en un ejercicio hermenéutico de desplazamiento por las esferas de la comprensión de lo que es lo real, de aquello que la literatura significa y de su relación con el mundo real, con lo que se construye un problema de lectura situado entre planos: el espacio de producción de *lo real*, y *lo real imaginado* como lugar de la narración.

Estos complejos ámbitos de reflexión conducen al establecimiento de una experiencia con la narrativa, con la obra de arte en tanto

la experiencia de la obra de arte implica un comprender, esto es, representa por sí misma un fenómeno hermenéutico y desde luego no en el sentido de un método científico. Al contrario, el comprender forma parte del encuentro con la obra de arte, de manera que esta pertenencia sólo podrá ser iluminada partiendo del *modo de ser de la obra de arte* (Gadamer, 2005, p. 142).

Penetrar el *modo de ser de la obra* implica mimetizarse en el mundo que ella despliega hacia un encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector. El recorrido reflexivo de esta tarea implica desentrañar los diálogos, los vínculos, las relaciones que se establecen como tejidos hacia el mundo, presentes en la obra, y que de allí emergen como proyección, siguiendo a Ricoeur (2004a), quien plantea que

la estética de la recepción no puede comprometer el problema de la *comunicación* sin hacer lo mismo con el de la *referencia*. Lo que se comunica, en última instancia, es, más allá del sentido de la obra, el mundo que proyecta y que constituye su horizonte (p. 148).

El anclaje en una lectura experiencia, permite estar alerta a los diversos matices y rasgos que resultan oportunos y que están allí, latentes, en aparente estado de *ocultamiento*. Por tanto, se trata de hacerlos emerger, de traerlos ante esta lectura, esto es, mostrarlos reconociendo que tienen lugar en el lenguaje. Adentrarse en el lenguaje de una obra literaria, escudriñarla para salir siendo otro y, en esa transformación, para *decir* el mundo hallado, requiere el uso del lenguaje de la vida, el del conocimiento; la dialéctica entre estos dos lenguajes es el diálogo posible entre dos mundos, a saber, el del que crea ficción y, con ella, su propio estatuto de realidad, y el del que recrea su propio mundo real desde aquel. En consecuencia, hablar del lenguaje de la literatura es intentar desdoblarse para que emerjan los sentidos, para hacer brotar un segundo lenguaje por encima del primero, para *bajar el rostro hacia un segundo ser* y al empaparse de la sombra de ambos, levantar la vista siendo otro, *alterado*; y, de este modo, hacer una segunda escritura con la primera, la de la obra, hacia los márgenes que suscita, que *alteran*, que no son verdaderos ni falsos, que, más bien, nos instalan en los territorios del *generar una experiencia de lectura*, de esta manera se logrará "...reconstruir el conjunto de las operaciones por las que una obra se levanta sobre el fondo opaco del vivir, del obrar y del sufrir, para ser dada por el autor a un lector que la recibe y así cambia su obrar" (Ricoeur, 2004a, p. 114).

Topar-se, entonces, con una obra de arte literaria es una experiencia, un acontecimiento que concierne en mucho al lector, y la posibilidad de lectura ocurre porque el texto no es cerrado, está abierto a otra cosa: *leer es, sobre todo, encadenar un discurso nuevo al discurso del texto* (Ricoeur, 2002, pp. 127-147). El encadenamiento permite actualizar la obra en una suerte de aventura de la experiencia, puesto que, como lectores, podemos permanecer en el "suspenso del texto" y desde allí adentrarnos en la estructura del mismo, o, más bien, podemos "quitar el 'paréntesis' del texto, acabar el texto con palabras, restituyéndolo a la comunicación viva; entonces lo interpretamos" (Ricoeur, 2002, pp. 127-147).

El *ponerse en camino orientado por el texto* invita a "buscar, más allá de la operación subjetiva de la interpretación como acto sobre el texto, una operación objetiva de la interpretación que sería el acto del texto" (Ricoeur, 2002, pp. 133). Con esta licencia, los mundos que la narrativa concita devienen experiencia en la lectura. Las búsquedas en las esferas de la narrativa literaria derivan en la configuración de lo textual

literario en función de desentrañar aquello que el texto interroga, conecta, provoca, moviliza en el pensamiento y en el sentir del lector. Los modos de sentido existentes en la obra hallan actualizaciones fuera de ella, esto es, la *verdad* que dice la obra y el *mundo* que contiene son puestos en relación con la *verdad* que expresa el mundo⁶, en una fusión de horizontes de sentido (Gadamer, 2005).

Este encuentro tiene lugar en una experiencia que se erige a manera de “arco hermenéutico que se alza desde la vida, atraviesa la obra literaria y vuelve a la vida” (Ricoeur, 2003, p. 865). Encuentro posible gracias a que la producción literaria es terreno fértil de indagación de nuestra forma de vivir y la de los personajes; la iteración y permanencia de estos estados en la vida social aporta un abundante material de referencias que estos campos recomponen en cuerpos narrativos y constituyen tarea del maestro mediador entre el texto y la lectura del estudiante.

Se trata, entonces, de “la dialéctica de la experiencia [que] tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa apertura a la experiencia que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma” (Gadamer, 2005, p. 432). La fecundidad de esta pesquisa se halla precisamente en la experiencia hecha lectura, la cual pretende arrancar certezas e instalar otras, así sean provisorias, pues la narración continúa.

Es innegable, como veíamos, la relación que existe entre los textos literarios y los entornos de la vida, del mundo, de la existencia. Si bien el compromiso de la literatura es en ella y con ella misma, no niega que emerge de la realidad y la modifica en la creación de nuevos mundos. La obra literaria no es inocente ni neutral, no está exenta de cargas sociales y culturales. Por tanto, los acercamientos a las maneras y a las formas del *decir* literario y sus connotaciones, implican una escritura crítica-interpretativa sobre la escritura creadora-original (Said, 2004, 77). En este sentido, Mabel Moraña (2004) señala que

...en un salto no mayor que el que realizó la crítica literaria en su paso de la estilística a la socio-historia, el desafío de los nuevos tiempos exige una revalorización del discurso literario como *una* de las formas simbólicas y representacionales que se interconectan en la trama social, sin llegar a adjudicarle por eso un privilegio epistemológico – ni a

ésta ni a otras formas representacionales que serán, a su vez, opacas, ideológicas, contradictorias, polivalentes. (p. 193).

Escritura y mundo, lector y vida, parecen ser relaciones en las cuales el maestro funge a manera de hiato que incursiona en las posibilidades del mundo de la vida que la obra interpela en el estudiante. Los sujetos y los objetos excepcionalmente sustraídos del mundo común, no representan una conciencia particular ni reproducen una imagen objetivada de los individuos y de la vida misma, pero tampoco establecen un vínculo intencional dialéctico con la conciencia y la intención del autor como si pretendieran reflejar *algo* homófono; más bien, crean un espacio orgánico de las polifonías en la arquitectura de las conciencias y de los psiquismos sociales diferenciados en sus individualidades y personalidades, adquiriendo así el carácter de “idea-sentimiento”, de “idea-fuerza” (Thayer, 2010, p. 11). Por tanto, asumir un papel de lector que se interroga en la vida, y con ella acude a desplazarse por la lectura de la obra, deriva en una experiencia cercana a la enunciación de preguntas que atañen al ser del hombre y de la sociedad mismos.

Para finalizar este apartado, podríamos señalar que, como hemos visto, la interpretación deja fluir el movimiento interno de la obra literaria, escucha sus voces en una suerte de sinfonía que rebasa los límites de la escritura sin dejar de asumirlos y permite el tránsito de lenguajes: los del texto, los del contexto y los del lector; de esta manera, el mundo del texto espera por el mundo del lector para lograr su *completud*. Así, la obra nos sumerge en sus sentidos para experimentarlos, sentirlos y atravesarlos, tarea en la cual el maestro posibilita dichos encuentros que son propiciados, necesariamente, desde una lectura atenta a los mundos que suscita. De esta manera, entonces, se logra modificar el papel tanto del profesor como del estudiante, a partir de la revisión de los objetivos que movilizan los programas de didáctica de la literatura en los espacios universitarios de formación de maestros.

Conclusiones

El presente artículo presentó algunas reflexiones tendientes a establecer diálogos fecundos con los programas de didáctica de la literatura ofrecidos en los

6. Para el tema de la verdad, así como el de sus relaciones con racionalidad e historia, remitimos al texto de Rojas Osorio, C. (2006). *Genealogía del giro lingüístico*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

programas universitarios de formación de maestros. Los abordajes realizados señalan una ruta de discusión posible de ser adelantada alrededor del campo de la didáctica de la literatura, con el propósito de centrar su objetivo en una concepción de maestro que, antes que enseñante, se conciba como mediador, como posibilitador, como generador de experiencias de lectura tendientes a desarrollar en sus estudiantes una formación literaria.

El artículo establece algunas reflexiones alrededor de las relaciones entre literatura y realidad y la naturaleza del hecho literario en el contexto del lenguaje como hechos que emergen del mundo de la vida. Estas relaciones hallan terreno fértil no solo en lo que atañe a los estudios literarios, sino, como deriva del presente artículo, en lo referente a la formación de maestros atentos a afinar su mirada no tanto como enseñantes de literatura sino como posibilitadores de una formación en este campo.

Realidad y ficción se materializan en la escritura, aquella, la de la vida, con la riqueza del lenguaje, y esta, la de la literatura, con la complejidad de la imagen de la realidad hecha palabra literaria. A manera de otra ruta de comprensión del hombre y su relación con la sociedad es oportuno asumir los diálogos posibles entre literatura y realidad y con ello, reconocer los diálogos de la literatura en el hecho social. Esto invita a que el maestro dedique su atención, inicialmente, a las relaciones posibles entre literatura y realidad, para, posteriormente, propiciar encuentros mediante la lectura de ejercicios de interpretación textual de parte de los estudiantes, ligados a las reflexiones que los textos imparten en tanto contenedores de experiencias que han emergido, también, del mundo que concierne al lector. Se trata, entonces, de optar por un enfoque literario centrado en el establecimiento de las relaciones que el texto entabla con la realidad, lo cual, a su turno, posibilita que el lector se inmiscuya en la *realidad* que el texto provoca, propiciando una interacción entre el texto de la obra y el texto del lector.

Lo anteriormente planteado permite otorgar a la literatura un valor de fuente de acercamiento a los problemas que la realidad misma comporta y atañen al lector, aspecto que debe ser atendido, primordialmente, por quien se prepara para ser maestro de literatura desde el campo de formación didáctica en los programas universitarios de formación de maestros. La interpretación de la realidad y la construcción social del individuo son posibles en el hecho de propi-

ciar espacios de una formación literaria basada en los intereses del estudiante que hallan eco en la lectura de la obra literaria y que esta, a su turno, provoca en él.

Lo anterior supone reconocer en el acontecimiento literario un complejo campo de tensiones que atraviesa procesos humanos, sociales, políticos y estéticos, entre otros, como manera *natural* de *decir el mundo*, de nombrarlo, y al hacerlo, de preguntarse por él, de indagarlo, de sentirlo o de avizorarlo. Por tanto, el diálogo entre el *mundo del lector* (mundo del hombre) y el *mundo del texto* (mundo de la obra), es posible gracias al reconocimiento de la relación literatura-realidad. La literatura penetra la condición humana; revela cosas nuevas no necesariamente como imitación de la realidad, más bien, revelando su anverso, o, al menos, un trozo de él. Por ello la literatura crea palabras del tamaño de nuestra realidad, que, frecuentemente, no cabe en ellas y la lectura experiencia hace posible develar.

Dado, entonces, que la literatura entabla relaciones con la realidad, la función del profesor ha de ser la de provocar y expandir las experiencias que la lectura del texto literario hace emerger, antes que auscultar reacciones en torno a categorías *objetivas* de análisis. Que el maestro se conciba como mediador entre el texto y el estudiante, permite advertir que antes que enseñar literatura, su papel fundamental es propiciar la construcción de experiencias significativas entre el mundo del texto y el mundo del lector, ruta posible para acompañar a los estudiantes en las posibilidades de lectura de manera que logren iniciar y desarrollar su propia formación como lectores de literatura.

Referencias bibliográficas

Barthes, R. (2011) *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología del collège de france*. México: Siglo XXI Editores.

Bermejo, D. (2008). La construcción de realidad. La realidad de la ficción y la ficción de la realidad. En D. Bermejo (Ed.), *En las fronteras de la ciencia* (pp. 11-49). Barcelona: Anthropos y Logroño: Universidad de la Rioja.

Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. España: Paidós.

Foucault, M. (2005). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

Lepenies, W. (1994). *Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia*. México: FCE.

Mandoki, (2008). *Estética de la cotidianidad y juegos de la cultura. Prosaica I*. México, Siglo XXI Editores.

Moraña, M. (2004). *Crítica impura: Estudios de literatura y cultura latinoamericanos*. Madrid: Iberoamericana.

Rama, Á. (1982). *La novela en América Latina. Panoramas, 1920-1980*. Bogotá: Instituto colombiano de Cultura.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2003). III. *Tiempo y narración. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2004a). I. *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2004b). II. *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo XXI Editores.

Rojas L., M. (2012). "Palabras, metáforas e imágenes. El lenguaje entre la traición y la imaginación". En *De la imagen y la literatura. Una comprensión estética*. Medellín, Universidad Nacional de Colombia.

Said, E. W. (2004). *El mundo, el texto y el crítico*. Barcelona: A & M Gráfico.

Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.

Thayer, W. (2010). *Tecnologías de la crítica: entre Walter Benjamin y Gilles Deleuze*. Santiago de Chile: Metales pesados.

White, H. (2003), *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Barcelona, Paidós.

Zavala, L. (2001). *Las tendencias interdisciplinarias en los estudios culturales*. En: Folios, Revista Facultad Ciencias Humanas "14", Bogotá.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido 09/05/2018 • Aprobado 08/06/2018

La permanencia de los fundamentos tradicionales en la geografía escolar y sus efectos pedagógicos¹

*José Armando Santiago Rivera*²
Universidad de los Andes

Resumen

El propósito es explicar los efectos pedagógicos de la permanencia de los fundamentos tradicionales en la geografía escolar. Al respecto, se asumen las condiciones históricas del siglo XIX, donde se propuso la práctica transmisiva de contenidos geográficos, cuya constancia actual debilita la calidad formativa de los ciudadanos como actores de la presente época de acento cambiante, paradójico y de transformaciones significativas. Esta problemática determinó realizar una consulta bibliográfica para estructurar una reflexión sobre la inclusión de la ciencia geografía en la escuela y las razones de su innovación pedagógica. Concluye al resaltar que esta labor formativa debe asumir la realidad inmediata como su objeto de estudio y promover la investigativa didáctica para entender lo geográfico vivido con conciencia crítica y constructiva.

Palabras Claves: Efectos Pedagógicos, Fundamentos Tradicionales, Geografía Escolar

-
1. Este artículo es producto de la investigación titulada: La investigación cualitativa en la enseñanza geográfica y la innovación didáctica de la práctica escolar cotidiana, aprobada por el Consejo de Desarrollo Científico, Tecnológico, Humanístico y de las Artes (CDCHTA-ULA) (2017), de la Universidad de los Andes, bajo el Código: NUTA-H-405-16-04-B
 2. Profesor Universidad de los Andes. Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Correos: jasantiar@yahoo.com; asantia@ula.ve

DOI: 10.17533/udea.unipluri.18.1.07

The permanence of traditional foundations in school geography and its pedagogical effects

Abstract

The purpose is to explain the pedagogical effects of the permanence of traditional foundations in school geography. In this regard, the historical conditions of the 19th century are assumed, where the transmissive practice of geographical contents was proposed, whose current constancy weakens the formative quality of citizens as actors of the present epoch of changing, paradoxical accent and of significant transformations. This problem determined a bibliographic consultation to structure a reflection on the inclusion of geography science in the school and the reasons for its pedagogical innovation. It concludes by emphasizing that this formative work must assume the immediate reality as its object of study and promote the didactic research to understand the geographical lived with critical and constructive conscience.

Key Words: Pedagogical Effects, Traditional Foundations, School Geography

Introducción

Entre los investigadores del comportamiento sociohistórico del inicio del nuevo milenio, hay un acuerdo que considera que las condiciones geográficas existentes ameritan un análisis más coherente con su complicado, enrevesado y adverso suceder. En ese contexto, un motivo de atención es la escasa relación entre el modelo educativo y la necesaria explicación analítica e interpretativa del momento actual. De allí las críticas sobre el desfase entre los acontecimientos de la época y la educación en su labor escolar.

Para los expertos, por ejemplo, es urgente modificar los niveles de apatía, conformidad, desgano e indiferencia que emergen en los análisis sobre las conductas personales y cívicas de las personas, poco preventivas de los eventos ambientales y geográficos, de acento incierto, inesperado e imprevisto. Como respuesta, ellos proponen promover, en el imaginario colectivo, la transformación subjetiva y la participación activa de los ciudadanos.

En esa orientación, desde los años ochenta del siglo XX, en los organismos internacionales, se ha planteado la Educación Ambiental y la Educación Geográfica como opciones que direccionen la labor pedagógica en el estudio de las dificultades de los territorios, con modelos educativos apoyados en fundamentos renovados. Aunque, también, se ha apreciado la firmeza de la transmisión de contenidos programáticos, donde se asigna escasa importancia

al ejercicio didáctico explicativo del uso racional del territorio habitado.

Esta contradictoria situación da origen a la exigencia de examinar las razones de la permanencia en la enseñanza de la geografía de los fundamentos del siglo XIX, en lo disciplinar y lo pedagógico. Los estudiosos de esta temática sostienen la necesidad de descifrar el característico signo imperturbable de los fundamentos de origen decimonónico, dadas sus debilidades conceptuales y epistémicas, poco loables, plausibles y meritorias para entender lo real actual.

De allí la crítica reiterada donde se asigna la condición de obstáculo epistémico, pues dificulta formar a los ciudadanos en el marco de la comprensión de la realidad geográfica de su territorio. Eso determinó realizar una consulta bibliográfica y estructurar una reflexión sobre la inserción de la ciencia geográfica en la escuela y la innovación de la acción pedagógica de la geografía escolar. El análisis resalta la situación originaria como asignatura escolar y luego se analizan los aportes para promover su innovación pedagógica.

El hecho de estas reflexiones sobre la enseñanza geográfica en la escuela se argumenta en fundamentos científicos y didácticos, para cuestionar las justificaciones de la vigencia de su orientación originaria en su práctica escolar cotidiana. Su obsolescencia, hoy en día, dificulta analizar en forma crítica la intervención irracional del territorio, al igual que innovar la enseñanza geográfica. En ambos casos se desvirtúa la

formación analítico-crítica de los ciudadanos, pues se desvía el análisis cuestionador de su realidad habitada.

La inclusión de la ciencia geografía en la escuela

Cuando se trata de advertir las razones de la permanencia de los fundamentos geográficos y pedagógicos decimonónicos en la geografía escolar, se hace imprescindible contextualizar la reflexión en el marco de los acontecimientos históricos, en especial, los ocurridos en Europa Occidental desde el siglo XVIII y XIX. ¿El motivo? fue allí donde se originaron las condiciones para incluir a esta disciplina en la escuela como disciplina-asignatura, estructurada con un listado de contenidos para ser facilitados a los estudiantes.

Su inserción obedeció a la importancia asignada a la ciencia geográfica como resultado de los acontecimientos derivados del acercamiento del continente europeo con el resto planetario, gracias a los viajes de portugueses y españoles hacia los confines oceánicos del Atlántico, Pacífico e Índico. Fue el encuentro con estadios disímiles de evolución histórica que permitió conocer otras situaciones diferentes a las de Europa occidental.

Del contacto se comenzó a divulgar, en las crónicas, las nuevas realidades visitadas, en narraciones interesantes, atractivas e ilustrativas sobre los escenarios percibidos. La forma de exponer fue la descripción detallada de sus rasgos físico-naturales y los aspectos culturales llamativos. Sin embargo, pronto se hizo necesario entender los ambientes observados y eso requirió la explicación.

Por tanto, las observaciones, descripciones y narraciones, utilizadas en la tradición geográfica, fueron afectadas por los interrogantes formulados ante la necesidad de revelar las circunstancias. La crisis de la geografía fue concebida durante siglos como la descripción de la Tierra (*Geos, Grafos*), pues fue necesario esclarecer los fenómenos físicos, biológicos y humanos apreciados por los europeos, es decir, se impuso interrogar a la realidad percibida.

En esa gestión, pronto se mostró la diferencia entre el desarrollo alcanzado por Europa, gracias a su progreso científico y tecnológico, con el resto contactado. Este contraste facilitó impulsar la exploración con fines explicativos de las nuevas situaciones geográficas y considerar las posibilidades de localizar materias

primas y mercados, como también imponer su visión hegemónica.

El acercamiento hacia la diversidad territorial visitada, ante lo novedoso de las circunstancias naturales y culturales, condujo a la formulación de interrogantes y, con eso, el planteamiento de iniciativas del influente aparato político e ideológico europeo en el propósito de aprovechar los recursos diagnosticados allende los mares. De allí, acudir a la geografía, cuyo prestigio científico ya era reconocido en los estudios sobre los territorios.

Eso se puede demostrar con lo planteado por Aguilar (2014), quien destacó que Humboldt analizó el relieve, las condiciones climáticas y la distribución de especies biológicas y animales; Ritter estableció la geografía física e introdujo las relaciones entre la sociedad y la naturaleza; Ratzel contribuyó con los avances cartográficos, la distribución de la población, los movimientos demográficos, las razones de esos cambios y los efectos del medio físico en la población; Vidal de la Blache se interesó por los estudios regionales.

Los aportes teóricos enunciados reivindicaron la importancia del tema territorial, con el apoyo de los argumentos de la ciencia positivista. Ahora, la naturaleza fue objeto de una nueva apreciación valorativa, en lo referido al aprovechamiento de los recursos disponibles, en este caso, por los intereses y propósitos de la burguesía, como la clase social dueña del capital, la tecnología y controladora de la producción industrial, igual de visionaria en la intervención en los mercados.

Pronto la economía liberal impuso la vía explicativa para obtener los beneficios de la naturaleza desde sus perspectivas industriales, empresariales y financieras. Un paso fue comprender los procesos naturales en su comportamiento mecánico, lineal, funcional y así fragmentar lo real para revelar sus razones explicativas. Asimismo, la ciencia geográfica apuntó hacia el análisis del paisaje y la región, al igual que una nueva visión epistémica: la ciencia positivista.

En efecto, la geografía como disciplina académica se convirtió en un excelente refuerzo para fortalecer el indiscutible progreso explicativo de las situaciones originadas por la interrelación entre el capital y la naturaleza. Eso se revela con la creación de las Sociedades Geográficas donde, en la opinión de Capel (1998),

esta ciencia pudo asumir como la labor transformadora del territorio desde los fundamentos de la ideología liberal. Eso supuso entender el valor natural del paisaje y del territorio desde la investigación de campo.

El impulso de la ciencia positivista acentuó la exigencia de fragmentar la realidad para entender sus potencialidades económicas ante el afán por encontrar recursos naturales. Y con eso, el fraccionamiento de la geografía en geografía física y geografía humana. Se fortalecieron, en ese contexto, tendencias explicativas tales como el darwinismo, el naturalismo, el determinismo, el posibilismo y también se incrementó la importancia del positivismo en la elaboración del conocimiento.

Lo cierto es que en las perspectivas citadas, se consideró la importancia de la orientación dicotómica, la desintegración de los objetos de estudio y la versión inductiva y deductiva del análisis, entre otros aspectos. Se trata de la labor para avanzar desde la observación-descripción de la realidad, objeto de estudio, hacia sus especificidades más detalladas y puntualizadas, pues el propósito fue identificar las potencialidades económicas.

Ahora, en la disciplina geográfica se produjo el reacomodo explicativo desde las opciones teóricas emergentes y metodológicas, apuntaladas por el incentivo del progreso científico. Eso lo reconoce Cuadra (2014), cuando opinó que el ámbito teórico y epistémico de la geografía dio el salto epistémico hacia la explicación de la forma en el cómo la sociedad intervino el territorio habitado. El resultado fueron nuevos temas y problemáticas, asumidos con fundamentos teóricos y metodológicos fundados en los principios humboldtianos de extensión, causalidad, conexión y generalización.

Este fortalecimiento paradigmático y epistemológico aseguró la sustentación de fundamentos coherentes acordes con las necesidades analítico-interpretativas exigidas por las nuevas realidades sociohistóricas, determinadas por las relaciones entre el capital y la naturaleza. Eso tradujo, en palabras de Santarelli y Campos (2002), la continuidad del positivismo en la comunidad científica geográfica, al permanecer vigentes las perspectivas de la objetividad, la funcionalidad, la linealidad y el mecanicismo.

La disciplina geográfica no pudo evitar evadir una postura ideológica en relación a la forma de intervenir

los territorios con el énfasis en el desarrollo económico y financiero; es decir, la manifestación del liberalismo en la gestión por profundizar la explicación de la dinámica de la naturaleza y comprender sus realidades a partir de su fragmentación hacia sus especificidades.

También se reveló en el debate si la geografía era una ciencia natural o una ciencia social. Eso obedeció a los postulados que sostuvieron, por un lado, el determinismo y, por el otro, el posibilismo. Lo cierto fue que desde la mitad del siglo XIX, en criterios de Araya (2009), hubo la preocupación por definir su propio objeto de estudio, como sus estrategias de investigación, dada la inquietud renovadora de sus fundamentos teóricos y metodológicos. Estos cambios en la disciplina fortalecieron su trayectoria académica. Fue entonces, en el siglo XIX, cuando los méritos se pronunciaron en promover su consolidación como ciencia de importancia indiscutible, tanto en las universidades como en las Sociedades Geográficas. Se trata de la concreción de la pretensión de la geografía como ciencia renovada que en palabras de Capel (1998):

...se puede identificar a partir de dos dimensiones características: como una estructura social, con la existencia de una comunidad científica estructurada; y como una empresa intelectual definida por el estudio de dos problemas clave, a saber: la diferenciación del espacio en la superficie terrestre y el estudio de la interacción de fenómenos físicos y humanos, de las relaciones hombre-naturaleza.

Con esta visión, la disciplina geográfica, aunque sostenía la explicación para estudiar los temas de la naturaleza y demográficos, fue considerada como un aporte significativo en la gestión por culturizar a la población europea. Al respecto, cuando se crea la escuela a fines del siglo XVIII, la geografía tuvo como su tarea fundamental, alfabetizar a los ciudadanos sobre la nueva realidad sociohistórica; en especial, resaltar los accidentes geográficos de las diversas regiones contactadas por los viajeros, los expedicionarios e investigadores.

Lo destacable de este acontecimiento lo representó el hecho de insertar en la geografía escolar, la versión descriptiva, naturalista y determinista, por cierto, ya distante de los avances alcanzados por la geografía científica moderna. Con esta labor, la enseñanza geográfica consideró respaldar, como paradigma, la actividad formativa y la enumeración de los detalles del territorio; es decir, ofrecer el inventario de los aspectos físico-naturales de la superficie terrestre.

De acuerdo con Domínguez y Pesce (2010), aunque la ciencia viró hacia una visión explicativa de la realidad, apuntalada por la formulación de interrogantes sobre el objeto de estudio, en la escuela se propuso la tendencia centrada en transmitir nociones y conceptos, originados en la fragmentación de la realidad geográfica. Esta opción permitió favorecer el aprendizaje del conocimiento geográfico en parcelas y enfatizar en las características de la superficie terrestre. Igualmente, lo real se entendió en la comprensión de sus rasgos constitutivos.

El acento descriptivo y conceptual, asignado a la geografía en la escuela, fue el de ilustrar a los ciudadanos sobre otros ámbitos geográficos localizados por Europa en diferentes regiones del planeta. Lo importante fue ejemplificar los rasgos de territorios al citar casos, por ejemplo, de ciudades: citar a París, Londres; en lo referido al relieve, los Alpes y los Himalayas; casos de ríos, el Congo y el Nilo; al mencionar la vegetación, el bosque alemán y la selva africana.

Esta formación educativa, desde el punto de vista de Delgado (1989), desde su comienzo, se limitó en su misión pedagógica a transmitir los tópicos que distinguen al escenario natural; tales son los casos del relieve, el clima, la vegetación, el suelo, la hidrografía, entre otros. Esta acción estuvo centrada en promover el afecto hacia el territorio y la identidad con el lugar, con una labor didáctica limitada a fijar en la mente los rasgos del escenario geográfico de la localidad. Así, la geografía escolar promovió la formación educativa centrada en:

- a) Delimitar la enseñanza a transmitir los contenidos geográficos establecidos en la enciclopedia, con el objeto de ser facilitados a los estudiantes con acciones didácticas, tales como: el dictado, la copia, el dibujo y el calcado; en otras palabras, reproducir lo allí indicado.
- b) Ajustar la labor pedagógica al aula de clase, pero sin efectos formativos en la comprensión de la realidad inmediata. Se trata solamente de memorizar conceptos sobre los rasgos naturales de los territorios, como los contenidos a enseñar.
- c) Concentrar la labor pedagógica en el docente, mientras los estudiantes deben ceñirse a desempeñar comportamientos impregnados de pasividad, acriticidad y disciplina. Es una acción educativa verticalizada y desenvuelta en

rutinas mecanizadas y de acento reiterativo que causan desgano, apatía y fastidio.

- d) Deslindar el proceso formativo del análisis interpretativo-crítico, pues eso evita conservar la objetividad asignada a la enseñanza como exigencia de la neutralidad, la imparcialidad y la ecuanimidad, derivada del requerimiento positivista. En efecto, el propósito fue estimular la memorización.
- e) Orientar la finalidad educativa hacia el incentivo de formar ciudadanos intelectuales, preparados para dar pronta respuesta a los interrogantes formulados por los docentes sobre tópicos geográficos dictados en clase. Eso derivó en la acumulación de datos, pero sin entendimiento de su significado e implicaciones.
- f) Centralizar la formación de los ciudadanos como tarea exclusiva de la escuela. Significa que la burguesía, como clase social dominante en ese momento histórico, centralizó la acción educativa para mejorar las condiciones del analfabetismo pronunciado y la significativa ignorancia colectiva.

Desde la perspectiva de Domínguez y Pesce (2010), los aspectos descritos fueron asociados a lo siguiente: “La emergencia de concretar una identidad ciudadana, se realizó sobre la base de imponer una lengua nacional, una historia nacional y una geografía nacional, como mecanismos de unificación y cohesión social entre los habitantes de un territorio sometido a las instituciones del Estado”. Para los autores citados, se entiende que enseñar geografía motivó fortalecer el Estado-Nación y educar a los ciudadanos con afecto hacia el territorio habitado.

Significa que la geografía escolar se concentró en vigorizar, en los ciudadanos, la importancia de la nacionalidad, para dar unidad, cohesión y afecto al territorio con conciencia sobre lo nativo, además, fortalecer el eurocentrismo. Se trata del impulso desde la escuela al amor a la patria, al nacionalismo, al apego al territorio, como una necesidad político-ideológica, promovida para consolidar la unicidad, debido a que la soberanía reside en la nación.

Desde esta perspectiva, la geografía escolar comenzó a desarrollar su labor educativa, desde las aulas escolares, desde una visión concentrada en los argumentos del Estado burgués, empeñado en limitar el proceso pedagógico hacia una percepción imparcial,

ecuánime y apolítica del territorio. También, apuntaló su labor en la observación de los detalles derivados de la fragmentación de lo real, pero también obviar las anárquicas intervenciones de la naturaleza y las pretensiones mercantilistas hegemónicas.

Razones para innovar la acción pedagógica de la geografía escolar

La actualidad de la inclusión de la geografía en la escuela, en el siglo XIX, es tema de discusión en la Educación Geográfica y en la didáctica de la geografía en el inicio del siglo XXI. En el debate es evidente la inquietud sobre la validez de sus fundamentos originales, pues, a pesar de haber transcurrido tres siglos, aún se aprecia el énfasis curricular de la descripción, el determinismo, el naturalismo y la didáctica tradicional. Por tanto, revela su acento discordante con la época actual.

El tema es objeto de la crítica en los espacios académicos y científicos, donde es común percibir la contradicción, incoherencia, incompatibilidad y desconformidad de la enseñanza de la geográfica en la escuela y su pronunciado desfase de las condiciones del momento histórico, los adelantos paradigmáticos, epistemológicos y de las investigaciones realizadas en la aulas de clase.

Como las circunstancias geográficas se han complejizado y ameritan de otras explicaciones, se exige en la geografía escolar el salto epistémico del acento descriptivo hacia un modelo educativo distinto al modelo transmisivo, corográfico enciclopedista y deshumanizado decimonónico. Son muchos los intentos por superar esa perspectiva durante el siglo XX, donde se propuso los fundamentos de la ciencia geográfica explicativa y analítica.

Al respecto, es necesario resaltar que luego de la finalización de los eventos de la Segunda Guerra Mundial, se apreció el incremento de las dificultades ambientales, geográficas y sociales en los centros urbanos, las problemas de los escenarios rurales, el subdesarrollo y la dependencia, la enrevesada realidad geográfica del tercer mundo, entre otros temas de notable interés en la investigación geográfica, aunque en los contenidos escolares se notó la ausencia de su tratamiento pedagógico en la geografía escolar.

Por cierto, cuando se acude a autores que, a mediados del siglo XX, analizaron la labor de las

asignaturas geográficas, se encuentra lo siguiente: según Compte (1962): “La geografía actual aspira a bastante más. Primero, a no ceñirse a un conocimiento puramente descriptivo de la superficie terrestre, sino a explicar el por qué de los hechos y, sobre todo, a buscar las relaciones u dependencias que existen entre ellos” (p. 7). En lo enunciado, se solicitó el análisis revelador de la causalidad de la realidad geográfica.

Igualmente, en palabras de Plans (1962): “[...] De aquí que lo fundamental desde el punto de vista geográfico, será explicar los paisajes o regiones en función de las relaciones recíprocas entre los factores que los originan; de las modificaciones que les impone su acción combinada en la superficie terrestre” (p. 39). Igualmente, se propuso la explicación, desde el desciframiento de la realidad, en función de las razones derivadas de las relaciones entre los grupos humanos y el territorio habitado.

Además de las perspectivas enunciadas, en el inicio del siglo XXI, las posturas analítico-interpretativas sobre la geografía escolar, han subrayado lo inquietante de la permanencia de sus fundamentos y prácticas del siglo XIX, como si se tratase de un hecho pedagógico de notable actualidad. Entonces vale preguntarse: ¿cómo entender que el determinismo, el naturalismo y la descripción, persisten en el presente, ante su evidente atraso en sus conocimientos y estrategias?

En principio, dar respuesta a la interrogante implica considerar su obsolescencia y agotamiento ante el desafío de estudiar la realidad geográfica desde los fundamentos de la complejidad, el relativismo, la interdisciplina y la interpretación hermenéutica, como opciones epistémicas de acento cualitativo. Es necesario justificar a estas opciones en el marco de las críticas sobre la debilidad pedagógica de la geografía escolar.

Ante el énfasis descriptivo se han planteado otras alternativas factibles de crear las condiciones para asumir, con conciencia crítica y constructiva, las dificultades ambientales, geográficas y sociales que apremian a los habitantes en sus comunidades. Esto ha conducido a tomar en cuenta que, en la formación integral de los ciudadanos, se debe promover una labor pedagógica articuladora de las vivencias, las experiencias, los conocimientos, las estrategias y las actitudes.

En el punto de vista de Calvo (2009-2010), ante el desfase expuesto, se impone citar la importancia asignada al conocimiento, como a la información. La “explosión de la información” y/o “la sociedad del conocimiento”, suponen para el ciudadano común tener el fácil acceso a estar informado. En efecto, gracias a las noticias, mejora su saber empírico y con eso entiende la realidad vivida, aunque tiene muy poca capacidad para explicar los eventos que merman su calidad de vida.

Por lo tanto, se requiere distinguir la información del conocimiento. De allí la obligación de revisar esa discrepancia en la labor pedagógica de la geografía escolar. El asunto se debe centrar en el tratamiento de los contenidos a enseñar, pues acostumbrados a dar nociones y conceptos como datos superficiales, urge la iniciativa de analizar la posibilidad de transferir la teoría del contenido en el análisis de lo real. Es un paso para avanzar en la gestión de transformar las informaciones en conocimientos.

Eso supone explicar el contenido geográfico, luego debatir su aplicación en temas y problemas, estructurar instrumentos de investigación para consultar en la comunidad, luego debatir los resultados o hallazgos, elaborar alternativas de cambio sobre lo geográfico estudiado y compartir con quienes dieron los datos, las opciones de cambio; es decir, analizar previamente la teoría para luego conocer, en la realidad, la dificultad asumida y sensibilizar a la colectividad sobre las acciones realizadas por la escuela hacia la transformación comunitaria.

Es orientar el esfuerzo formativo en facilitar las condiciones para elaborar el conocimiento e implica tomar en cuenta el sentido y efecto cambiante de lo real, como de la acción pedagógica, para conocer los hechos, no solo en el esfuerzo por identificar las causas y efectos, sino, también, de vislumbrar opciones transformadoras de las situaciones estudiadas, de forma integral, holística y vivencial.

Esa actividad indagatoria debe colocar en el primer plano a la reivindicación del contacto con la comunidad, valorar las opiniones de los habitantes, como del docente y de sus estudiantes, en el propósito de descubrir o redescubrir el problema estudiado en su contexto habitual. Eso demandará valorar la excelente disposición que tiene la ciencia geográfica para alfabetizar a los ciudadanos. En la perspectiva de Aldoni Arenas y Salinas Silva (2013), significa lo siguiente:

El posicionamiento de la Geografía como disciplina científica, capaz de generar conocimiento útil para la sociedad, tiene directa relación con la alfabetización científica de los habitantes de un país o región. De esta forma, unas personas capaces de comprender los fenómenos desde un punto de vista geográfico contribuirán a una mejor apropiación de las problemáticas del territorio vivido, es decir, alfabetizados geográficamente, siendo este un propósito fundamental de la propia Educación Geográfica (p. 144).

Desde esta visión epistemológica de la ciencia geográfica, se obtiene la posibilidad de fundar una concepción de la geografía escolar con una labor orientada a interpretar las complejas y adversas situaciones vividas por los ciudadanos en sus localidades. Es colocar esta actividad formativa en la diligencia por aportar explicaciones coherentes a las problemáticas comunitarias.

Como consecuencia, enseñar geografía debe proponer como contenidos geográficos a los temas y dificultades originadas por la acción interventora de la sociedad a las potencialidades territoriales. Se trata de alfabetizar a la colectividad sobre las mejoras a la acción irracional al aprovechar lo natural. El propósito es superar la distorsión de la acción educativa y pedagógica de enseñar geografía.

Por tanto, la prioridad es desarrollar la formación sustentada en el pensamiento analítico-crítico, derivado del ejercicio investigativo en la realidad comunitaria vivida. Es reconocer la importancia asignada por los expertos a la exigencia de modernizar la orientación de la enseñanza geográfica hacia el entendimiento consciente de la complejidad real de los territorios. Eso obedece según Prieto y Lorda (2009), a lo siguiente:

La enseñanza de la Geografía en el marco de la compleja realidad adquiere un enorme protagonismo puesto que desde sus principios y conceptos teóricos permite que el alumno comprenda los procesos y fenómenos de carácter geográfico que acontecen en la actualidad del siglo XXI, descubriendo sus causas y consecuencias, a la vez que representa un gran papel en la formación del ciudadano, tanto en el desarrollo de capacidades específicas, como en el desarrollo de actitudes y valores (p. 5).

Ese protagonismo de la enseñanza geográfica se debe fundamentar en los aportes teóricos y metodológicos que, desde mediados del siglo XX, se han ex-

puesto con notables efectos en la explicación de los objetos de estudio. Por tanto, ante la proliferación de problemáticas ambientales y geográficas en la actualidad, es necesario asumir su investigación de forma adecuada, coherente y pertinente a su acontecer como dificultad social.

Se trata de nuevos planteamientos con la capacidad de facilitar el conocimiento conveniente, con el entender empírico de lo estudiado y contribuir con aportes teóricos a sensibilizar a los ciudadanos ante las complicadas dificultades derivadas del uso de los territorios. Es la ocasión propicia para motivar una alfabetización más centrada en lo humano y lo social, en la dirección de comprender lo ambiental y lo geográfico.

Indiscutiblemente, es una oportunidad favorable en el propósito de innovar la enseñanza de la geografía. Por cierto, en palabras de Álvarez-Cruz (2012), hoy día todavía es inexplicable que la geografía en la escuela apoye su labor pedagógica en una tarea tan ajena a la reflexión analítico-crítica y constructiva que ameritan las dificultades comunitarias. Eso determina contribuir en la formación educativa con autonomía personal, sostener explicaciones con criterios y argumentos propios de los ciudadanos.

El interés por una práctica pedagógica geográfica acorde con la complicada situación geográfica contemporánea, lleva implícito el desafío de ejercitar la explicación de lo real inmediato. Esta iniciativa es sostenida por De Miguel, De Lázaro y Marrón (2012), quienes exponen la aplicación de fundamentos de criterios integrales, holísticos y sistémicos que conduzcan a reflexiones con sentido lógico y apropiada al objeto de estudio. De allí la atención, en palabras de Miranda (2006), hacia la innovación paradigmática y epistemología. Eso implica reflexionar sobre lo siguiente:

Los paradigmas dominantes en la enseñanza de la Geografía actual son incompatibles con la complejidad del espacio geográfico de hoy, imposibilitando a los estudiantes un acercamiento a una real comprensión de los sucesos y con ello minimizando las posibilidades de una incorporación efectiva a la sociedad y a la ciudadanía, restringiendo las posibilidades de nuestros estudiantes de participar e intervenir de forma consciente y responsable su espacio y con ello su sociedad, haciendo indispensable y urgente la incorporación de un nuevo modelo para interpretar el mundo (p. 5).

De acuerdo con lo afirmado por Miranda, la orientación positivista que tradicionalmente sostienen las explicaciones sobre la realidad geográfica, en las condiciones sociohistóricas del inicio del nuevo milenio, ha perdido su exclusividad paradigmática. Las evidentes dificultades se muestran en la finalidad de la educación, los diseños curriculares, los planes de estudio, las asignaturas, los contenidos programáticos y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Lo cierto es que todavía el positivismo impregna la formación educativa, pedagógica y didáctica, para hacer complicada la aproximación acertada a las problemáticas confrontadas por los ciudadanos, dado el afán de informar. Eso obedece a los contratiempos originados por recurrir al mecanicismo, la linealidad y la funcionalidad de lo cotidiano, cuando la vivencialidad está impregnada de la incertidumbre, las paradojas y los contrasentidos. En efecto, se restringen las posibilidades de promover el protagonismo y la activa participación social en la intervención en forma consciente y responsable de su territorio.

De allí la necesidad esbozada en forma reiterativa en los escenarios académicos sobre nuevas perspectivas para interpretar la realidad, el mundo y la vida. Al respecto, se ha hecho énfasis en temáticas, como la preparación para la vida, aprender a pensar, la integración de la escuela con la comunidad, entre otros. En estas iniciativas se ha demostrado cómo sus fundamentos esenciales se dan en el apremio por sostener las propuestas innovadoras desde visiones integrales, holísticas, sistemáticas y holográficas.

En estas acciones se aclara el viraje desde lo mero informativo por la elaboración del conocimiento. De esta forma, enseñar geografía trae como consecuencia superar el dato transmitido sin reflexión alguna por la oportunidad pedagógica por el conocer, pues ya es reiterativo recomendar el énfasis formativo en la explicación participativa y protagónica de la vivencialidad de la comunidad como objeto de estudio. Estas propuestas tienen sustento en lo planteado por Pagés (2009), cuando afirmó:

Enseñar a partir de problemas supone ampliar los horizontes del profesor y del estudiante en cuanto a posibilidades interpretativas..., al mismo tiempo se requiere de un cambio de actitud, puesto que la enseñanza basada en problemas involucra la democracia en el aula de clase porque problematizar en la enseñanza es no solamente una cuestión de contenidos sino de actitudes pedagógicas en el aula de clase [...] (p. 152)

La orientación pedagógica problematizadora, desde la perspectiva enunciada por Pagés, hará posible vislumbrar otras opciones pedagógicas que faciliten la confrontación entre los docentes, los estudiantes y la escuela con su entorno inmediato. Es dar importancia significativa a la lectura crítica y constructiva de la realidad en la gestión por mejorar la calidad de la formación educativa. Es entender el entorno habitado, reivindicar el tratamiento social y comunitario del territorio y estimular la conciencia crítica colectiva.

De esta forma, la geografía escolar contribuirá a facilitar oportunidades didácticas que echen las bases de la participación social en la solución de sus dificultades del lugar, desde las propias perspectivas de los ciudadanos. Es estimular iniciativas transformadoras apuntaladas en lineamientos previamente negociados y aprobados por consenso entre los ciudadanos. Además, se asegurará el sentido humanizado consustanciado con el propósito de un ambiente sano y una acción educativa impregnada de la formación de valores. Eso implica:

- a) Proponer la problematización de los contenidos y el uso didáctico de la investigación hacia la elaboración del conocimiento. Es fundar la acción pedagógica en interrogar la realidad, con la indagación metodológica que asegure la confianza garante del vigor científico y pedagógico de la enseñanza.
- b) Asumir la realidad geográfica comunitaria como el objeto de la práctica escolar cotidiana y, con eso, entender la realidad inmediata en sus vivencias y vicisitudes. Se trata de desarrollar, con la enseñanza, la explicación interpretativa de la situación geográfica del mundo de lo inmediato.
- c) Centrar la labor pedagógica en la formación integral de los estudiantes como actores de la realidad geográfica. Es valorar su desempeño donde es posible poner en práctica los saberes obtenidos en su condición de habitantes de la comunidad, como base para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- d) Fundar el proceso formativo desde el análisis interpretativo-crítico de las situaciones geográficas vividas en la comunidad. Eso determinará efectos formativos altamente significativos en lo referido al conocimiento de lo real y, con eso, la innovación de la concepción de la objetividad, como también en evitar los juicios de valor.

- e) Reorientar la finalidad educativa hacia la formación de los ciudadanos con sentido humano y social, en su condición de actor de la realidad geográfica. Eso supone reivindicar su bagaje empírico y, en él, la intuición, el sentido común y la investigación en la calle y, desde allí, otras perspectivas explicativas sobre lo real.
- f) Diversificar el proceso formativo de los ciudadanos desenvuelto en la escuela, sino también de lo que aprende como ciudadano y en los medios de comunicación social. Eso permite avanzar en un proceso alfabetizador para asumir las condiciones del mundo contemporáneo con una perspectiva crítica y constructiva.

Los aspectos descritos son muestras reveladoras que es posible dar el cambio en la geografía escolar y estar en sintonía con las nuevas realidades del mundo contemporáneo. Es un paso con el propósito de echar la base de su innovación. Eso significa adecuar los procesos educativos, pedagógicos y didácticos en la posibilidad de leer los sucesos en su propio desenvolvimiento, de donde deben derivar opciones alternas factibles de originar cambios contundentes y significativos e ir más allá de la información al conocer lo real.

Es la posibilidad, manifestada por Arenas y Salinas (2013), de comenzar por mejorar la acción pedagógica y didáctica ajustada a la usanza tradicional, con perspectivas renovadoras de la costumbre, el hábito y las rutinas que obstaculizan la eficiencia formativa de la actividad diaria del aula de clase. Por tanto, en la iniciativa del cambio, cualquier propuesta se debe iniciar en la explicación de lo ocurrido en el recinto escolar, de tal manera, asumir las experiencias docentes y, desde allí, gestionar la transformación.

Esta labor deberá evitar fortalecer la tendencia del falso activismo pedagógico, más preocupado por preservar lo tradicional con “maquillajes didácticos” supuestamente innovadores; es decir, introducir novedades en la práctica escolar cotidiana, pero para que todo quede igual. Se impone, entonces, convertir al acto diario en un escenario predominante en lo crítico, llevar el desempeño habitual hacia la elaboración de los conocimientos.

Por esto, la prioridad debe ser formar a los ciudadanos, desde la investigación, como actores de la época; esta debe ser la labor fundamental de la geografía escolar. Aunque es necesario reconocer que en esta, las iniciativas de la modernización pedagógica y

didáctica han sido fallidas, dada la fuerte resistencia al cambio por parte de los docentes y por la visión administrativa institucional de la escuela. Es una institución donde lo decimonónico está vigente con una estabilidad impresionante.

Es indiscutible reconocer el peso específico del positivismo que, en muchos de los casos, no es distinguido por los educadores, debido a la confianza, naturalidad y rutina de su vigor, aparente eficacia e inexpugnable validez; en otras palabras, el apoyo en la ciencia positiva no asoma preocupación alguna, pues se realiza en forma automática, inconsciente e involuntaria. Significa una orientación de la ciencia muy espontánea e ingenua en la práctica escolar cotidiana y se invisibiliza para contradecir la innovación con sus artificios.

Al respecto, la insistencia es promover los estudios sobre la práctica escolar cotidiana, pues las intervenciones indagadoras realizadas en el aula de clase podrán facilitar datos que pueden contribuir a realizar aportes transformadores a la actividad formativa de la geografía. Eso se relaciona con la aspiración de emprender acciones conducentes a conocer las necesidades del mejoramiento de la calidad formativa de la geografía escolar desde la misma realidad del aula.

Consideraciones Finales

La permanencia de los fundamentos tradicionales en la geografía escolar y sus efectos pedagógicos amerita del tratamiento de su situación de atraso y obsolescencia desde diversas posturas interpretativas sobre la acción educativa que promueve en el marco de la complejidad del momento histórico. Es indiscutible que, en el inicio de un nuevo siglo, se manifieste la disconformidad entre los fundamentos pretéritos en la enseñanza geográfica y la notable diferencia entre los eventos de la época y cómo son educados los ciudadanos.

Mientras lo real se comporta con la complejidad, las paradojas y la incertidumbre, en la enseñanza geográfica se enfatiza en lo perdurable, inalterable, absoluto y dogmático, aunque las circunstancias se manifiesten en la complicación, el caos y las contradicciones. Eso implica la necesidad de un renovado planteamiento en la Educación Geográfica con capacidad para formar los ciudadanos conscientes de las condiciones sociohistóricas y geográficas contemporáneas.

El propósito es comprender la época y, en ella, los acontecimientos convertidos en contratiempos para la sociedad, en especial, aquellos que merman la calidad de vida colectiva. Por esto, en el criterio unánime expresado en las referencias bibliográficas sobre esta temática, se formulan duros cuestionamientos a la vigencia de los planteamientos teóricos y metodológicos estructurados en el siglo XIX, para sostener al modelo transmisivo como la opción educativa en el siglo XXI.

La inquietud estima, como notable contradicción, el hecho de conservar casi inmutable a un desarrollo educativo ajeno a la comprensión del mundo, la realidad y la vida, al permanecer actual de la transmisión de contenidos para desarrollar la intelectualidad de los ciudadanos, afincados en los fundamentos geográficos, pedagógicos y didácticos decimonónicos, que, hasta el presente, se han planteado en la enseñanza escolar.

La incompatibilidad y discordia se corroboran en las recientes reformas curriculares, apoyadas en fundamentos teóricos y metodológicos afanados por la innovación pedagógica y la pretensión de proponer una labor formativa coherente con la época, aunque en la práctica escolar cotidiana de las asignaturas geográficas se fortalece la fragmentación, la objetividad y el mecanicismo del positivismo. Asimismo, se mantiene el privilegio de facilitar contenidos abstractos, idealizados, neutrales y genéricos, cuando es notorio el fácil acceso a datos, noticias, informaciones y conocimientos, gracias a la “Explosión de la Información”.

Por tanto, resulta penoso reconocer la notable distancia entre la revolución científica y tecnológica, fundante de la innovación paradigmática y epistemológicas contemporáneas, de la práctica pedagógica limitada a transmitir nociones y conceptos ajenos a las complicadas situaciones de la vida cotidiana. De allí lo apremiante de volver la mirada a las novedades epistémicas en la elaboración del conocimiento para innovar la geografía escolar, con la finalidad de alfabetizar a los ciudadanos en forma crítica y constructiva.

Al respecto, se ha estimulado, desde esa perspectiva, la exigencia de ejercitar los procesos investigativos estimuladores de la participación y el protagonismo colectivo en la explicación de su realidad geográfica. Con eso se pretende educar el contacto directo con las situaciones-problemas de la comunidad, al reivindicar la experiencia, el sentido común y la intuición, al igual que potenciar el análisis crítico

y constructivo hacia la formación de la conciencia crítica, de una democracia solidaria, plena de responsabilidad y compromiso.

Referencias

- Aguilar Herrera, F. M. (2014). Métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa en geografía. *Revista de Investigación educativa, Año 20, N° 33*, p. 79-89.
- Álvarez-Cruz, P. (2012). Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Varona. *Revista Científico-Methodológica, No. 54*, p. 58-64.
- Araya Palacios, F. R. (2005). La Didáctica de la Geografía en el contexto de la década para la Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable (2005-2014). *Revista de Geografía Norte Grande, N° 34*, p. 83-98.
- Araya Palacios, Fabián Rodrigo (2009). Geografía, educación geográfica y desarrollo sustentable. Una integración necesaria. Nadir: *Revista Electrónica de Geografía Austral, N° 1*, Número 1, enero 2009.
- Arenas Martija, Andoni y Salinas Silva, Víctor (2013). Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande, N° 56*, Versión On-line.
- Calvo Ortega, Francesc (2009-2010). La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar. *Cuestiones Pedagógicas, N° 20*, p. 269-282
- Capel, H. (1988). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Madrid, España: Editorial Barcanova, S.A.
- Capel, H. (1998). Una geografía para el siglo XXI. Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales N° 19*. Universidad de Barcelona (España) 15 de abril de 1998.
- Compte, A. (1962). Concepto actual de la geografía: Consecuencias didácticas. *Revista Vida Escolar. Volumen Año V, N.° 35-36*, p. 7-10.
- Cuadra Delceggio, D. E. (2014). Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia. *Revista Geográfica Digital. Año 11, N° 21*. Disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/default.htm>
- De Miguel, R.; De Lázaro y Torres, M. L. y Marrón Gaite, (2012). *La Educación Geográfica Digital*. Madrid, España: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza, en colaboración con la red Comenius digital-earth.eu
- Delgado Mahecha, O. (1989). La importancia de la enseñanza de la geografía. *Revista Colombiana de Educación, N.° 20*. p. 102-109.
- Domínguez, A., Pesce, F. (2010). Enfoques paradigmáticos vinculados con la enseñanza de la Geografía. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/>
- Miranda, P. (2006). *Paradigmas dominantes en la enseñanza aprendizaje de la geografía: obstáculos epistemológicos para la enseñanza de la ciencia en el siglo XXI*. Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Grupo de Reflexión e Investigación en Didáctica de las Ciencias.
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- Plans, P. (1962). La geografía humana en la escuela. *Revista Vida Escolar. Volumen Año V, N.° 35-36*, p. 39-42.
- Prieto, M. N., Lorda, M. A. (2009). Las representaciones en la construcción del rol docente. Una experiencia de formación con los alumnos del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Sur. *Revista Universitaria de Geografía. Vol. 18, N° 1*.
- Santarelli Silvia, C. M. (2002). *Corrientes epistemológicas, metodología y prácticas en Geografía*. Bahía Blanca, Argentina: Universidad Nacional del Sur - EdiUNS.

Las reformas al currículo oficial: la configuración de las ciencias sociales escolares en la educación secundaria en Colombia (1939-1974)

*Gina Claudia Velasco Peña*¹

SED Bogotá y DIE Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen

La presente investigación pretendió establecer, desde una perspectiva histórica, la manera en que los procesos de reforma al currículo oficial para el nivel de secundaria incidieron en la configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia entre 1939, año en el que se produce la emisión de los planes de estudio que marca el comienzo de un proceso que busca superar dispersión que se presentaba no sólo con los contenidos de enseñanza, sino con la segunda enseñanza en general, hasta 1974, cuando se concreta la desnacionalización en la producción curricular. En este período el sistema educativo, los planes de estudio y los campos de conocimiento experimentaron transformaciones en su estructura como resultado de iniciativas promovidas desde algunos sectores pertenecientes a los contextos escolares, desde instancias estatales y organismos multilaterales que ejercieron influencia en la determinación curricular, lo que conllevó a modificar las formas de objetivación de los planes de estudio y de las disciplinas escolares que afectaron parte de su estatus epistemológico. El análisis se centró principalmente en la reconstrucción del proceso, la identificación de los sujetos involucrados en él y las transformaciones en la estructura de los planes como un modo curricular, también la del bachillerato en la modalidad clásica, para determinar el modelo que adoptó y el énfasis adquirido. En cuanto a las Ciencias Sociales escolares, se identificaron sus componentes disciplinares, su presencia en la estructura curricular y, en algunos casos, su función social.

1. Licenciada en Ciencias Sociales, Magister en educación con énfasis en enseñanza de la historia y Candidata a Doctora en Educación. Docente de Ciencias Sociales vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. E-mail: gorgyas@gmail.com

Palabras claves: Reformas educativas, producción curricular, disciplinas escolares, plan de estudios, secundaria

The reforms to the official curriculum: the configuration of school social sciences in secondary education in Colombia

Abstract

The present research aimed to establish, in a historical perspective, the way in which curricular reform process for the secondary school have an impact on the configuration of social studies subject in Colombia between 1939, when the government issues the curricula to beginning a process to overcome the dispersion that was presented with the contents of teaching, also with the secondary education in general, until 1974 when the denationalization in the curricular production beginning to materialize. In this period, the educational system, curriculum and subjects undergone transformations in their structure as a result of initiatives promoted by some sectors to the school contexts, from state instances and multilateral organisms that exerted influence in the curricular determination, that led to modify the forms of objectification of curricula and school disciplines that affected part of their epistemological status. The analysis focused mainly on the reconstruction of the process, the identification of the subjects involved in it and the transformations in the structure of the study plans as a curricular mode, in addition, the secondary school in the classical kind, to determine the approach adopted and the emphasis acquired. In respect of School Social Sciences, their disciplinary components were identified, their presence in the curricular structure and, in some cases, their social function.

Key words: Educational reforms, curriculum production, school subjects, curriculum, secondary school

Introducción

El presente artículo presenta los resultados de la tesis *Las reformas al currículo oficial: la configuración de las ciencias sociales escolares en la educación secundaria en Colombia (1939-1974)* realizada bajo la dirección del PhD. Luis Carlos Ortiz Vásquez en el marco de los estudios adelantados en el Doctorado Interinstitucional en Educación ofrecido por la Universidad Distrital en Educación (Bogotá, Colombia), en el énfasis *Historia, Pedagogía y Educación Comparada*, línea *Historia de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia*.

Teóricamente la tesis se ha estructurado en torno a dos ejes las reformas curriculares y las disciplinas escolares. En cuanto al primer eje, es necesario aclarar que al referirse a las reformas curriculares, aludimos al campo, esto sobre la base de reconocer que el currículo como categoría analítica se construye desde dos dimensiones, una teórica-práctica que se mueve entre la enunciación conceptual y la realidad educativa, otra

social-educativa que, al entender de Lundgren (1992, págs. 70-71), tiene que ver con la manera en que el acto educativo es resultado de las demandas provenientes de diferentes sectores de la sociedad o del Estado; en tal sentido, se entiende que el currículo es un artefacto sociocultural con particularidades históricas, es decir, que aunque el concepto *currículo* incursiona formalmente en los escenarios y discursos educativos en diferentes momentos, su proceso de objetivación contempla diferentes estados transitorios, entre ellos, los planes y programas de estudio como modos curriculares incipientes. Así, se entienden como reformas curriculares a las estrategias que utiliza el Estado para ejercer regulación y control sobre los procesos educativos por la vía de los campos de conocimiento y contenidos escolares con el propósito de orientar ciertos modos de formación basados en unas lógicas que puedan favorecer o mantener un orden social determinado, se asumen como un mecanismo estatal que surge de la fijación de unos objetivos sociales declarados o del reconocimiento de unas supuestas necesidades o crisis, situación que utiliza para la redefinición

de metas o el redireccionamiento social. En cuanto a las disciplinas escolares, son tradiciones inventadas por la escuela que se anclaron a la cultura escolar; las disciplinas escolares son síntesis de las racionalidades científico-académicas, pedagógicas y psicológicas, principalmente.

La mirada se centra en las reformas curriculares, es decir, en los procesos mediante los cuales el Ministerio de Educación Nacional, en representación de la dirección del Estado, modifica por vía legislativa o ejecutiva los planes de estudio y/o los programas que los reglamentan. Esto llevó a analizar el papel del ministerio, de los jefes de cartera y de órganos consultores en sus roles de agentes definidores y determinadores del currículo en los procesos de reforma.

En el período estudiado se emitieron once decretos para la educación secundaria en la modalidad clásica que modifican los planes de estudio o que aludieron a medidas que afectaron la función del conocimiento social escolar, principalmente del histórico. El bachillerato clásico presentaba el mayor índice de matrícula en comparación con las demás modalidades ofrecidas en instituciones privadas, subvencionadas por el Estado u oficiales, debido a que en este nivel se impartía la cultura general a modo de preparación para recibir la educación universitaria, marco en el cual las ciencias sociales escolares tuvieron un importante papel como medio para conocer un pasado heroico y un exuberante territorio, considerados elementos fundantes de la identidad y vehículo del nacionalismo.

Los principales hallazgos con relación a los procesos de reforma, tienen que ver con la función de regulación y control que estas tienen con relación a los contenidos educativos y la función que se le otorga a la educación secundaria en el marco del proceso de formación secundaria y, adicionalmente, la manera en que se llevan a cabo estos procesos. El ministro, los jefes de división encargada de la educación secundaria y los inspectores fueron los principales actores internos que promovieron los procesos de reforma, en algunos casos apoyados por órganos consultores conformados por rectores de colegios y universidades y por agentes externos considerados especialistas en los asuntos pedagógicos o disciplinares, en el caso de las ciencias sociales, la Academia Colombiana de Historia tuvo un rol importante.

En la mayoría de los casos los procesos de reforma se promueven y justificaban a partir de supuestos con-

sensos nacionales como solución para enfrentar problemáticas o necesidades de naturaleza sociohistórica o pedagógica. Cada ministro, a su turno, muestra un panorama desconsolador en las memorias que se hace reiterativa la necesidad de revisar los planes y programas de estudio, por lo cual se convirtió en una constante durante el período pues se consideraba que el sector educativo, e incluso la sociedad en general, padecía de una crisis crónica en la cual los planes y programas tenían gran responsabilidad por su obsolescencia o impertinencia, por tanto, la modificación o ajuste eran un imperativo.

Los planes de estudio y la secundaria en general, dependiendo de la postura política del gobierno, tuvieron un enfoque diferenciado. Las administraciones trataron de imprimirle una perspectiva humanista cuando se trataba de una ideología liberal, en contraste de la orientación técnica que preferían los idearios conservadores; fueron escasas las visiones menos radicales que se colocaron en un punto medio para tratar de mediar o equilibrar ambas posturas y considerar que se pudieran retomar elementos de ambas. En general, las propuestas sobre las cuales se estructuraron los decretos que reformaban los planes de estudio se debatieron entre estas dos tendencias que suscitaban álgidos debates cuyo propósito era atacar al opositor político y no hacer contribuciones reales y concretas para lograr el desarrollo pedagógico en el país.

La mayoría de los planes de estudio presentan una estructura disciplinar y tienen como rasgo fundamental el enciclopedismo. Las materias presentan internamente dispersión de contenidos y no se observa en ellos continuidad o articulación entre los desarrollos temáticos por grados, como tampoco una adaptación de ellos de acuerdo al desarrollo psicológico de los estudiantes. En la mayoría de las prescripciones, se imponen por intensidad horaria las materias y los campos de conocimiento pertenecientes a las ciencias humanas, lo que corresponde con la idea que la secundaria clásica debe centrarse en la formación de la cultura general.

En los programas hay ausencia de indicaciones con relación a los fundamentos o las formas de enseñanza, se limitan esencialmente a presentar un listado de temas que deben abordarse de manera secuencial y precisa. El análisis basado en las funciones de los títulos en la decodificación lectora permitió esbozar cuál era la estructura disciplinar del conocimiento social escolar, cómo estaban organizados los contenidos, en

algunos casos establecer la jerarquía en el desarrollo temático, la naturaleza disciplinar del texto e identificar elementos disciplinares que se enuncian de manera limitada

Las principales fuentes primarias, aunque no las únicas, utilizadas para el análisis de las reformas curriculares y el de la configuración que presentan las ciencias escolares en ellas, fueron las memorias presentadas por los ministros de educación al congreso y las disposiciones legales que las reglamentan. Con base en la información encontrada allí fue posible reconstruir, en parte, la manera en se llevaron a cabo los procesos de reforma e identificar a los sujetos que las determinaron. Con los programas, fue posible conocer la estructura que presentaban las ciencias sociales escolares, establecer la importancia que se le otorgaba al conocimiento social en el proceso de formación escolar basado en la intensidad horaria asignada en relación con las demás disciplinas escolares y, en algunos casos, identificar las perspectivas pedagógicas o disciplinares que las orientaron.

Metodología

La investigación que en cualquier línea defina como objeto de estudio un hecho o fenómeno educativo con intención de develar sus cambios y permanencias en un horizonte temporal determinado, se ubica inexorablemente en una perspectiva de la historia de la educación. El presente trabajo ha tomado recurrentemente elementos del método histórico y se esboza como cualitativo, en la medida en que permite advertir las peculiaridades de los datos y someterlos a interpretación, en el sentido que sugiere Thompson (1981), es decir, entender que el objeto inmediato de conocimiento histórico se compone de *hechos* o datos empíricos que han tenido una existencia real, pero que sólo se pueden conocer mediante la investigación histórica, en otras palabras, los datos no hablan por sí solos, sino que es el historiador el que los hace hablar mediante sus preguntas, mediante las hipótesis.

Las primeras inquietudes se forjan en el ejercicio profesional educativo en nivel de secundaria en el sistema educativo oficial colombiano, en torno a la manera en que se han configurado las Ciencias Sociales escolares, especialmente en cuanto a su lugar, estructura y función en el marco del proyecto de formación que se define a través del currículo oficial y que sufren transformaciones, superficiales o profundas, de acuerdo con las intenciones de los sujetos que promueven

y adelantan los procesos reformistas en diferentes coyunturas. Las primeras hipótesis se enfocaron en las relaciones entre el campo educativo y las macrodinámicas estatales, por tanto, se parte de la premisa que el sector educativo carece de autonomía y se somete a las necesidades de otros sectores, principalmente económicos y políticos, por tanto, los fenómenos de reformas curriculares no obedecen exclusivamente a necesidades o problemas identificados en el campo de referencia, sino a la confluencia de intereses advenedizos que buscan instaurar o reforzar proyectos socioculturales hegemónicos, incluso provenientes de contextos internacionales promovidos por organismos multilaterales. En cuanto a la mirada interna del objeto, se presupuso que las ciencias sociales en los currículos oficiales, más que otros campos de conocimiento escolar, buscaron establecer horizontes de sentido para la racionalización, la valoración y la acción, como sustrato para que la escuela cumpla funciones de reproducción, distinción, control y selección. Por otra parte, se intuye que existe una correspondencia entre las dinámicas en la configuración del código curricular y el de las disciplinas escolares, cuyas variaciones tiene una métrica propia.

Este esbozo de los factores asociados a los fenómenos educativos muestra que están inmersos en un mapa complejo de redes, relaciones e influjos entre diferentes ámbitos y niveles de la arquitectura social, por tanto, estudiar el lugar del plan de estudios y de las ciencias sociales escolares en los procesos de formación en el nivel secundario, en el marco de las reformas curriculares ocurridas entre 1939 y 1974, nos lleva a reconstruir una parte de nuestra historia educativa, pero también de la historia cultural y política del país, puesto que nuestra mirada se ha centrado en la producción oficial, para tratar de establecer cuáles son las visiones e intereses de quienes dirigen y administran la educación pública, las vías por las cuales se originan y llevan a cabo las reformas, quienes las movilizan y qué intereses se ponen en juego en la definición curricular, entre otras cosas, que nos permiten vislumbrar que las reformas educativas, especialmente las curriculares, tienen más de administrativas que de legislativas, siendo esta última la dimensión más conocida porque es la que establece los marcos normativos de la función pública de la educación en Colombia.

La ruta de indagación inicia con la revisión minuciosa de las leyes, decretos y resoluciones expedidos a lo largo del siglo XX que se encuentran incluidas en

el Normograma (Colombia, Ministerio de Educación Nacional), una herramienta en línea de búsqueda legal que permite acceder a la compilación de los documentos legales aplicables al sector, permitió preseleccionar 107 documentos que hicieron posible construir una panorámica de la dinámica legal educativa, comprender cómo opera el ordenamiento jurídico educativo en Colombia, identificar las problemáticas y necesidades del sector y, además, delimitar el objeto y establecer los momentos de reforma. Posteriormente, se adelantó la revisión del material propio y el que había a disposición en las bibliotecas públicas, especialmente la Biblioteca Luis Ángel Arango, fondos documentales disponibles en archivos públicos, en la web, los aportados en los seminarios doctorales y los que algunos compañeros docentes facilitaron para los propósitos de esta investigación. De esta manera fue posible acceder a las fuentes primarias como memorias de los ministros de educación, artículos periodísticos, textos de análisis del sector educativo y otras fuentes legales reglamentarias. Por otra parte, con las fuentes secundarias fue posible conocer lo que se había producido en el campo de la investigación educativa y en la Historia de la Educación sobre los procesos de construcción y reforma curricular, así como de las disciplinas escolares para establecer avances y vacíos, de igual manera, se convirtieron en la base para la reconstrucción de los contextos sociohistóricos en los que se llevaron a cabo los procesos de reforma.

La revisión documental se centró en varios ejes: reformas educativas, especialmente las que afectarían la estructura o dinámica de la secundaria clásica, la cuestión docente o los mecanismos de supervisión y control; reformas curriculares en particular las que modificaron los planes de estudio o los programas; disciplinas escolares o los componentes de las ciencias sociales; finalmente, teoría del Estado y administración pública, para entender cómo el Estado viabiliza reformas que afectan de manera diferenciada la realidad educativa, es decir, para comprender el tipo de relación que se ha establecido históricamente entre el Estado y la educación.

Con la información obtenida se hizo una contextualización histórica de ocho reformas que afectaron a las ciencias sociales escolares como componente del plan de estudios², que incluyó la identificación de los

principales sujetos involucrados en el proceso y sus posturas; un análisis de contenido o de títulos de los documentos legales, principalmente decretos y algunos programas para determinar el énfasis que se le dio a los planes de estudio, por consiguiente a la secundaria clásica, y el lugar de las ciencias sociales en él, así como su estructura y su relevancia de acuerdo a la intensidad asignada en comparación con los demás campos de conocimiento escolar; adicionalmente se analizaron tres reformas³ en las que los campos de conocimiento vinculados a las ciencias sociales, como *saberes nacionales* se convirtieron en nodo identitario para adelantar o justificar acciones estatales en favor de intenciones determinadas.

Resultados

Entre 1939 y 1974 se realizaron once procesos de reforma de los cuales nueve afectan la estructura de los planes de estudio del bachillerato clásico y tres remiten específicamente a los campos de conocimiento vinculados a las ciencias sociales escolares, por lo cual se puede señalar que las dinámicas curriculares en Colombia son de gran dinamismo, aunque esto no significa necesariamente que con ellas se realicen transformaciones profundas en los componentes disciplinares o pedagógicos del currículo.

En cuanto al análisis de las prescripciones, se encontró que el tipo de documento a través del cual se promulga la reforma, se trata en todos los casos de decretos presidenciales en los cuales se oficializan los nuevos planes de estudio o las modificaciones que se introducen a los anteriores, medidas que en su mayoría se reglamentan con la expedición de resoluciones ministeriales que contienen los respectivos programas para las materias incluidas en el plan. En los decretos, aunque la tradición en la construcción de documentos legislativos dicta que éstos deben contener un *considerando* en el cual se exponen los motivos o se justifican los actos resolutorios, cuatro de ellos no los contienen y de los siete restantes sólo cuatro utiliza argumentos inherentes a la naturaleza educativa para explicar las causas que los motivan. Tanto en los decretos, en los diagnósticos realizados por organismos o misiones internacionales, como en las memorias de los ministros de educación, se presentan un sinnúmero de problemáticas recurrentes que configuran un escenario crítico y

2. Las prescritas en los decretos 1570 de 1939, 2893 de 1945, 3087 de 1945, 075 de 1951, 2550 de 1951, 0095 de 1955, 45 de 1962 y 80 de 1974.

3. Decretos 91 de 1942, 2388 y 3048 de 1948.

caótico en el campo educativo aduciendo, entre otras cosas, la necesidad de realizar ajustes para eliminar la recarga y disgregación de asignaturas, la obsolescencia de los contenidos y métodos de enseñanza, la rigidez de los planes de estudio, la baja calidad educativa, la incapacidad para atender los intereses de los estudiantes, las falta de preparación con la que se inicia la formación universitaria, la impertinencia del sector para asimilar las demandas sociales y económicas o el rezago en resultados en comparación con los de la región. El recurso discursivo de la crisis se legitima principalmente con la idea de consenso, por tanto, la mención de procesos consultivos que contaron con la participación o aprobación de actores sociales o educativos del ámbito nacional o, con mayor razón, internacional, constituye un aval para el desarrollo de las reformas, con lo cual se observa un entrecruzamiento de la lógica funcional de las instituciones con la síntesis de la relación dicotómica entre crisis y consenso que, de acuerdo con los planteamientos de Carlos M. Vilas (1997), Ricardo Uvalle Berrones (2002) y Alejandro Lozano Ayala (2008), permiten ubicar las reformas como estrategias estatales de regulación y control hacia dentro y un mecanismo de absorción y adaptación hacia afuera; también permiten mostrar el origen de la movilización discursiva en torno a las necesidades de su realización.

Sin embargo, este aparente conceso se empieza a ver desdibujado en algunos casos en las críticas realizadas a través de los medios de comunicación o se confirman con la inmediatez en la publicación de nuevas legislaciones, como el Decreto 2893 de 1945 que fue reemplazado a los veintiún días por el 2893 o el Decreto 2550 de 1951 que sustituyó antes de once meses al 075; en el peor de los casos, tal como ocurrió con el plan de estudio presentado en el Decreto 095 de 1955, en el que se procede al archivo de la norma que nunca se aplicó. Estas situaciones muestran que los conflictos de intereses en la determinación curricular se traducían en disputas de poder en varios sentidos, pero que esencialmente remiten a las fuentes político-ideológica y pedagógica debido a que las discusiones de fondo se centraron en dos posturas diametrales que se enmarcaron en el bipartidismo; así el ideario conservador se arraiga a la vocación clerical con una visión tradicionalista que ponía la administración de la educación en manos de la iglesia para que fortaleciera la unidad nacional bajo el manto de la formación moral y la cívica, por su parte, el liberalismo se enfocó en modelos confesionales que reclamaban el monopolio educativo estatal para llevar a cabo pro-

cesos de modernización que pusieran el sistema escolar como apoyo del productivo, esto se traducían en modelos educativos que estructuraron la educación secundaria de dos maneras diferentes, lo que incluía quién debería controlar los contenidos de enseñanza, la estructura y énfasis que debería tener la secundaria.

La estructura del sistema educativo se mantuvo fiel a lo que se perfiló desde el período republicano, por ello el énfasis en inversión se mantuvo principalmente en la instrucción de las clases bajas para sacarlas del analfabetismo e incrementar su productividad y en la formación de una elite industrial y política para dirección de la economía y del Estado. En este marco de prioridad el bachillerato clásico se mantuvo entre 1939 y 1962 a la sombra de las necesidades de las facultades y las demás modalidades de la secundaria reforzaron la cualificación laboral. En el caso de las normales, estas responden directamente a las necesidades de formación de maestros, inicialmente con la expansión de la escolarización a mediados de siglo de la primaria, y posteriormente a la necesidad de instrucción especializada para los diferentes campos de conocimiento escolar que luego derivan en la creación de facultades. La educación secundaria sostuvo la estructura tradicional durante todo el período con el predomina de una duración de seis años, excepto en 1945 que se extiende a siete por la adición de un año preparatorio (Colombia, Decreto 3087); en las diferentes modalidades de secundaria se comparte esencialmente la formación básica de los cuatro primeros años para impartir las materias de cultura general y los restantes para las de profundización o especialización, sin embargo, el bachillerato clásico se ancla a una estructura sin segmentaciones, pero cuatro planes de estudio, los de 1939, 1955, 1962 y 1974, plantean una organización por ciclos que se basan en esta misma estructura y a partir de 1951 se instala la tradición de certificar o expedir títulos con la finalización de cada ciclo.

En cuanto a la naturaleza de la educación secundaria, en las prescripciones se reitera la correspondencia que debe tener el sector educativo con las necesidades económicas, sociales o culturales de los contextos regionales y nacionales, no obstante, aunque a partir de 1955 se afianzó la incidencia internacional en el modelamiento curricular, es en 1962 cuando se incorpora el aval de instancias económicas internacionales a los procesos de reforma educativa, en este caso, como parte de una estrategia ideada por los Estados Unidos para crear alianzas y frenar el avance del comunismo

en América Latina, mientras que en 1974 los actores internacionales parecieran diversificarse, estos siguen proviniendo del ámbito económico, esta vez con mayor capacidad de intervención en la delineación de la política educativa en la región definiéndola como estrategia para elevar capacidad productiva con la promesa de reducir la brecha con relación a los estados modernos, industrializados y tecnificados. También se argumentan razones que emergen del campo, tales como permitir a los colegios que de manera autónoma definan algunos espacios de formación de acuerdo con su naturaleza, corregir las deficiencias que se han detectado en términos pedagógicos, combatir la sobrecarga de materias y la desarticulación entre ellas, actualizar los planes de estudio en proporción a los adelantos en la ciencia y la cultura o mejorar la calidad de la educación.

Por otra parte, a partir de 1945 comienza la transformación del sentido y función de la secundaria e inicia un proceso de constitución de identidad propia. El Decreto 1570 de 1939 considera un factor tangencial respecto a los escolares, su imposibilidad, se infiere económica o cultural, para culminar la secundaria con miras a ingresar a la universidad, mientras que el Decreto 2893 que tiene vigencia de 21 días y el que le reemplaza, el 3087, menciona la importancia de atender las particularidades de la población escolar, aduciendo la necesidad de adecuar los planes de estudio a sus aptitudes y vocaciones personales; en el mismo sentido el Decreto 0925 de 1955 proponía entender el bachillerato no como etapa previa a la universidad, sino como ambiente dentro del cual se promueve, el normal desarrollo de todas las facultades del adolescente, no obstante, en no abandona aún su dependencia con respecto a los reclamos de las universidades con relación a mejorar la preparación de los bachilleres, además de garantizar la madurez intelectual e incremento de la edad para el ingreso a los programas de educación superior. Es en los Decretos 45 de 1962 y 080 de 1974 que definen intenciones propias para el nivel y para cada uno de los ciclos que lo componen, eliminando la restricción exclusiva al memorismo y a la dimensión cognitiva para contemplar otras dimensiones humanas en las que se puede intervenir pedagógicamente en perspectiva de ampliar la formación recibida en la primaria, de explorar habilidades, destrezas e inclinaciones para ofrecer diversas alternativas en los campos humanísticos, científico o técnico e ir construyendo una proyección personal, social o laboral. Lo anterior no implica que el sistema educativo mejorara las posibilidades de ingreso, tránsito y avance igualitario para

la población en los diferentes niveles, por ejemplo, el bachillerato se consideró durante el período como un nivel al que sólo podían acceder los sectores que contaban con recursos para cubrir los altos costos de los colegios de segunda enseñanza y es con posterioridad a 1975 que despega la expansión de la escolarización secundaria.

En los procesos de reforma la participación de los sujetos de la definición curricular, siguiendo la propuesta de Alicia de Alba (1988), se ubicaron en tres niveles. Los sujetos determinadores de las líneas macro o estructurales, que se ubicaron principalmente en el ámbito nacional y vinculados al sector educativo hasta 1955, tales como funcionarios del Ministerio de Educación, pedagogos o rectores de colegios y universidades principalmente, aunque también personajes vinculados a los partidos políticos; luego fueron incurriendo y dominando los organismos multilaterales. En el nivel intermedio, los sujetos estructuradores del currículo, se encontraron dos roles diferenciados, uno de naturaleza consultiva y otro de naturaleza técnica. Los expertos, especialistas, asesores y consultores, son quienes hacen recomendaciones y ante quienes se somete a valoración lo construido; en esta categoría se ubican pedagogos, rectores, docentes, especialistas en diferentes campos de conocimiento, miembros de las academias y de misiones extranjeras y exministros, son los más mencionados porque tomaron parte en los debates con relación a la construcción de los planes de estudio. La labor técnica u operativa usualmente estuvo a cargo de diferentes dependencias del Ministerio de Educación Nacional como la Dirección Nacional o el Departamento de Educación Secundaria, el Consejo de segunda enseñanza, Oficina de Inspección, Oficina de Coordinación y evaluación, la Oficina de Planeamiento o la Sección de Pénsumes y programas. En el nivel de concreción curricular, a juzgar por lo descrito en las memorias, son los docentes responsables del fracaso curricular por su incapacidad de interpretar las intenciones formativas de los planes de estudio, por utilizar métodos de enseñanza basados en el memorismo y carecer de la formación adecuada para enseñar contenidos especializados.

Para finalizar, en el análisis del lugar de las Ciencias sociales escolares en el marco de los procesos de reforma a los planes de estudio, se encuentra que, como parte de su código disciplinar, se aferran a sus disciplinas de referencia tradicionales, historia y geografía, que aparecen a lo largo de todo el período en los planes de estudio ubicados mayoritariamente en

los primeros cuatro grados o años de la secundaria. De acuerdo con la tradición escolar colombiana, sin importar la estructura horizontal (ciclos) o vertical (modalidades) de este nivel educativo, las ciencias sociales escolares han ocupado un lugar respetable dentro de lo que se conoce como cultura general, es decir, hacen parte de la selección sociocultural del conocimiento básico relevante para cualquier escolar, junto a la matemática, el lenguaje y las ciencias naturales. Con estas asignaturas se sientan unas bases del conocimiento común del que deben hacerse todos los ciudadanos como parte de un capital cultural compartido, además funda las bases sobre las cuales se sostiene todo el andamiaje del conocimiento superior o especializado.

Historia y geografía, estructurantes del conocimiento social escolar, se configuran en los planes de estudio con lógicas propias. La historia, se mueve indistintamente en dimensiones temporales o espaciales, en unos planes de estudio presenta una estructura de desarrollo cronológico que va del pasado al presente, usualmente siguiendo la ruta eurocéntrica de la historia universal (Historia antigua, de la Edad media, moderna y contemporánea); en otras es historia situada (Historia universal como equivalente de historia del viejo mundo, Historia de América e Historia de Colombia); también puede utilizarlos de manera simultánea (Prehistoria general y americana). Pareciera, además, tener facilidad para articularse o armonizar con otras disciplinas (geografía, antropología y cívica).

A su vez, la geografía se estudia de manera teórica general, de manera particular a diferentes escalas (nacional, continental, universal), en algunos espacios académicos se producen nexos entre dos relaciones espaciales (Geografía o Historia de Colombia en relación con América). Usualmente la ciencia de la tierra se enfoca en los aspectos físicos más que en los humanos, sin embargo, en el Decreto 2893 de 1945 se incorpora un componente económico a la geografía de Colombia y en el 45 de 1962 hace referencia explícita a la Geografía Física y Humana aplicada a Colombia.

Como se observa, el estudio del contexto nacional se ve enriquecido por el concurso de varias perspectivas disciplinares, se aborda de manera exploratoria en los primeros años para luego profundizar en los últimos, por ejemplo, en el plan de 1939 se dedican cuatro horas de estudio a la Historia y antropología de Colombia en los últimos grados; los decretos de 1945 y 1951 destinan dos cursos a la geografía y dos más

a la historia nacional; en el de 1962 los cuatro cursos son: Geografía Física y Humana aplicada a Colombia; Prehistoria General y Americana aplicada a Colombia; Geografía e Historia de Colombia; Instituciones Colombianas y Civismo Internacional.

Hay una particularidad con las regulaciones emitidas en 1942 y 1948, puesto que en ellas se reafirma la perspectiva nacionalista del conocimiento social escolar, es decir, la historia, la geografía y la cívica se convierten en saberes estratégicos para la difusión de los referentes culturales y simbólicos en torno a los cuales se construyen algunos de los marcos sociales de la memoria histórica colectiva: territorio común, pasado heroico compartido, símbolos, ritualidades, lengua y tradiciones son elementos a los cuales aferrarse para afianzar la identidad. En 1942 la colombianidad, sinónimo de identidad, se impuso como arbitrario cultural a los extranjeros como forma de anulación y desarraigo simbólico. De otra parte, el reavivamiento de la historia patria, saber estratégico puesto al servicio del Estado para la recuperación del control político y social del país, resignificó la relación de los escolares con el pasado, se sublima para convertirse en conciencia, para disciplinar, para reprimir los instintos salvajes que llevan a la violencia y a la destrucción.

En ninguno de los planes de estudio se produce la articulación entre los campos de conocimiento escolar, ni siquiera en los de 1962 que en el que figura “estudios sociales” o el de 1974 con “Área Sociales”. Cada una de las materias de enseñanza desarrolla una selección de temas particulares. Este modelo de construcción curricular emula formas de organización interna de diferentes disciplinas que subyacen a una ciencia, que especializa parcelas de conocimiento anudadas a un objeto de interés común. De igual manera, el modo curricular de estos planes de estudio es disciplinar, fragmentario y enciclopédico. Las ciencias sociales escolares, en este contexto, agrupan campos de conocimiento interesados en recabar y divulgar contenidos relacionados con diferentes aspectos y dimensiones de los individuos, de los grupos humanos y del entorno, principalmente. Historia; geografía; Educación Ética, Moral y Religiosa; Filosofía; Instituciones Colombianas y Civismo Internacional; Civismo y Urbanidad.

Conclusiones

El sector educativo en Colombia en el primer tercio del siglo XX se encontraba en una situación caótica, en principio, no podía hablarse formalmente de

un sistema educativo en virtud de la inexistencia de una red articulada de establecimientos escolares que funcionan bajo parámetros y criterios relativamente uniformes. Adicionalmente, el sector educativo presentaba problemas estructurales que se agravaban por el hecho de no contar con una política sectorial que orientara su administración. A pesar de reconocer públicamente que la educación era una prioridad en los asuntos sociales y del Estado, la mayoría de los gobiernos durante el período mantuvieron al sector educativo al margen de las grandes inversiones públicas. El énfasis de inversión y gestión a mediados de siglos estuvo centrado principalmente en la universalización de la primaria, en segundo lugar, en la educación superior, quedando relegado el nivel de secundaria.

El bachillerato, secundaria o media, es un nivel educativo de transición entre la primaria y la formación universitaria que antes de 1960 no contó con una identidad propia, pues estuvo plegado principalmente a los requerimientos y necesidades de la educación superior. La educación secundaria se ofrecía mayoritariamente en colegios privados, por lo cual se convertía en un privilegio que un grupo muy reducido de la población en edad escolar podía costear. Inserto en un área del sector público que durante décadas estuvo al margen de las acciones estratégicas y prioritarias del Estado, experimentó una indiferencia deliberada hasta las cercanías de la década de los sesenta.

La expansión de la secundaria se dio de manera tardía en comparación con la experimentada por la educación primaria debido a que fue en el segundo tercio del siglo XX que se percibió la potencialidad de este nivel para el fortalecimiento del sistema productivo, este es el momento en que se produce el tránsito de una secundaria ilustrada y enciclopédica que formaba a las élites y a la burocracia a una que buscaba la articulación de los propósitos educativos con los del sistema productivo, ahora la secundaria formaría el recurso humano necesario para jalonar el desarrollo económico y se convertiría en mecanismo de movilidad social y de ascenso económico.

Heredados del siglo XIX, los debates públicos que rodearon a la secundaria se enfocaron básicamente en dos sentidos: definir su orientación entre las perspectivas humanistas o técnicas y la baja calidad de la formación con la que llegaban los bachilleres a la universidad. El primer asunto generó presiones en los procesos de definición curricular a causa de las álgidas polémicas que suscitaron, cuyo propósito oculto era

atacar al opositor político y no tanto la contribución al desarrollo pedagógico del país. Los planes de estudios y la secundaria en general, dependiendo de las dinámicas políticas, enfatizaban en la perspectiva humanista, preferida por los liberales, o técnica que los conservadores consideraban más apropiado; en menor medida se ubican posturas que buscaban equilibrarlas. En general, los elementos esenciales de las discusiones buscaron alojarse en la esencia de los planes de estudio, en su estructura y contenido. En cuanto a la calidad de la educación, fueron los rectores de las universidades, principalmente, los que posicionaron las críticas con relación a la escasa formación y presionaron el establecimiento de exámenes de control al finalizar el ciclo, por otra parte, lograron la atención del ministerio para convertirse en asesores para la elaboración de los planes de estudio.

Tomando en cuenta que el sistema y los planes de estudio eran tópicos recurrentes en la enunciación de los problemas nodales de la educación, era frecuente que, en las memorias de los ministros, en los informes de los funcionarios que dirigían las secciones del ministerio y en los medios de prensa, se declaraba el estado crítico generalizado del sector educativo. Entre los principales factores asociados a la crisis estaban: la financiación, la falta de organización y estructuración, no sólo del sistema, también del ministerio; la calidad de la formación docente y la obsolescencia e impertinencia de los planes de estudio. En los documentos oficiales se reiteraba que el reconocimiento de esas problemáticas era compartido por “todos”, por “la nación”; igual trato se le daba al reclamo social para implementar medidas de contingencia para la crisis, en la medida en que se presentaban las reformas como medio para corregir el curso de los destinos de la educación. El uso de vocablos abarcadores instalaba la idea que era una percepción generalizada, compartida, un consenso que sustentaba y legitimaba los procesos de reforma. En la mayoría de los casos, los procesos se justificaban a partir de necesidades de naturaleza sociohistórica o pedagógica.

Así, los procesos de reforma fueron estrategias recurrentes en la gestión institucional por parte del Estado. En el caso de las reformas educativas que afectaron los planes de estudio, tuvieron un carácter local hasta 1955, en la medida que las iniciativas, los sujetos que participaron y la determinación del proceso provinieron del contexto nacional. Estas reformas buscaron atender a los requerimientos que se hicieron desde el mismo campo educativo, pero en menor

medida, los que provenían de otros sectores (político o económico). Se caracterizaron por buscar realizar ajustes superficiales o de mediana profundidad, puesto que afectaron débilmente la estructura de la secundaria o de los campos de conocimiento escolar, pues los planes de estudio conservaron su arraigada esencia enciclopédica. Fueron principalmente medidas de ajuste o de redireccionamiento.

Las reformas de 1962 y 1974 tuvieron otra naturaleza e intención, fueron promovidas desde instancias y organismos internacionales, en las que la incidencia de los actores nacionales no fue relevante. Estas reformas transfirieron al sector educativo las demandas del sector económico y productivo, pero adicionalmente fueron formas para articular las dinámicas educativas nacionales a las regionales y mundiales, por tanto, tuvieron una intención adaptativa hacia afuera.

En los procesos de reforma, fue posible identificar en cada caso quiénes determinaron el currículo, quiénes lo estructuraron y, finalmente, los que lograron su materialización; estos son los sujetos curriculares. Se propuso incluir como categoría a los sujetos del currículo encargados de supervisar o vigilar que se produzca la decantación curricular de la mejor manera. El Ministerio de Educación, por entidad estatal llamada a liderar los procesos educativos y el ministro, que es quien ejerce su dirección, tuvieron una atención analítica especial entre los sujetos definidores del currículo. Esto llevó a determinar que institucionalmente el ministerio no contaba con la estructura administrativa necesaria para solucionar los problemas que enfrentaba el sector educativo, mucho menos construir y desarrollar una propuesta educativa nacional. Los Ministros de educación no tuvieron durante el período una estabilidad en la ocupación del cargo, la mayoría no superaba el año en la dirección del ministerio y el cargo era asignado en provisionalidad. Entre los ministros de educación, aunque en buen porcentaje tuvieron experiencias como catedráticos o directivos en universidades nacionales, en su mayoría eran ministros profesionales que deambulaban por diferentes carteras.

En cuanto a los planes de estudio como modo curricular se encuentra que, a través de ellos:

- se formaliza la estructura del sistema educativo nacional y se define el énfasis que se le quiere imprimir a cada uno de los niveles;
- se direcciona, y controla, el tránsito de los escolares por el sistema;

- se establecen unas tradiciones en la transmisión cultural escolar y se fundan unos prestigios relacionados con las modalidades y sus proyecciones, también vinculados con la función ideológica o práctica de algunos campos de conocimiento escolar y con el sector educativo en que ubique;
- en otros casos, es una forma intencionada de poner el conocimiento escolar, o parte de él, al servicio de un propósito económico, social, político o cultural específico;
- también es posible observar cómo las dinámicas curriculares vinculan y generan necesidades en el sector, principalmente las relacionadas con la formación docente.

Los planes de estudio y los programas reglamentarios ocuparon un lugar central en la gestión educativa estatal, quizá por ello se produce un gran dinamismo en los procesos de reforma. A través del análisis documental fue posible ubicar el lugar de los planes y programas en las preocupaciones oficiales del Ministerio de Educación, en cuanto factor preponderante del atraso en el que se encontraba el sector con relación a las aspiraciones sociales y en comparación con otros países de la región. En primer lugar, las valoraciones del estado de la educación en Colombia, desde la perspectiva de los ministros y otros funcionarios vinculados a la dirección o inspección de la educación secundaria, coinciden en que los planes de estudio son vehículos culturales que deben estar en sincronía con los avances científicos y pedagógicos del momento. Es la obsolescencia de contenidos y métodos la responsable del rezago social, cultural y económico de la nación. Para otros actores externos -ya sean expertos, asesores o consultores-, el foco se traslada a los asuntos puntuales del énfasis que debía darse a la educación que recibirían los jóvenes que, por un lado, se debatían entre las modalidades que deberían ofrecerse y, por otro, la elección entre la técnica y la humanística.

Con independencia de las especificidades de la modalidad, el bachillerato clásico tuvo que enfrentar el dilema de su función y sentido: aportar a la interiorización de una cultura general que permitiera enfrentar con sólidas bases la formación universitaria o contribuir a la formación de habilidades y destrezas que fueran aprovechables en el sector productivo. Estos asuntos estuvieron estrechamente ligados a la definición de la duración en años o de los ciclos en los que debería dividirse la educación secundaria. Los

planes de estudio desde 1939 hasta 1951 conservan la esencia enciclopédica e ilustrada como resultado de dos factores, por una parte, la tradición instalada en la escuela, muestra de ello fue la constante resistencia manifestada por los padres de familia a incluir innovaciones provenientes de los contextos de producción de teorías pedagógicas, y, por otra, los ya mencionados reclamos de las universidades. La incursión del planeamiento educativo a través de la administración ministerial provocó un giro en la producción curricular: desnacionalización de la determinación curricular; flexibilización en las estructuras de los planes de estudio, posibilitando la adaptación a los contextos; configuración del sistema educativo en tanto se definió sentido y funciones específicas a cada uno de los niveles que lo conforman, con lo cual la educación secundaria consolidó una identidad propia e incluyó para ello el establecimiento de necesidades de formación de acuerdo a las particularidades de la población que atiende; finalmente, con la diversificación se buscaba que los estudiantes pudieran formarse en campos específicos dependiendo de los sectores productivos que se buscaban fortalecer con mano de obra calificada.

Otro aspecto asociado a la definición de los planes de estudio es el de los asuntos pedagógicos y metodológicos. Es recurrente el señalamiento de lo impropio de los métodos empleados por los maestros para el desarrollo de su quehacer, se critica la intención memorística o nomotética de la actividad escolar, también el uso del libro de texto como único recurso de aula. La dificultad con los métodos se vincula indiscutiblemente al de la formación de los educadores, problema evidenciado desde comienzo de siglo impide que se decanten y se materialicen las intenciones de las prácticas reformistas que buscan modernizar la escuela para dar impulso al desarrollo económico y cultural.

Las dinámicas de reformas a los planes de estudio son frecuentes en el período, con la impronta de la fugacidad y en varios casos, de corta existencia, aun llegando a ser propuestas que se archivaron o que tuvieron vigencias inferiores a un mes. Las reformas de los planes de estudio fueron formas de mostrar gestión en el Ministerio de Educación y más que un reflejo de la celeridad en las dinámicas de producción académica en lo disciplinar, pedagógico o psicológico, son en realidad una consecuencia de la ausencia de una estructura institucional estable en el ministerio de educación, de la cultura política de alternancia en

la ocupación de la jefatura de cartera, lo que impide el desarrollo de políticas educativas sostenibles y de aplicación real. En el fondo, las reformas se limitan, en su mayoría, a realizar modificaciones en la estructura de la secundaria, a la selección disciplinar o de intensidad horaria, pero que no necesariamente afectan en lo esencial la epistemología de las disciplinas escolares.

La mayoría de los planes de estudio presentan una estructura disciplinar y lineal, sosteniendo como rasgo fundamental el enciclopedismo. Las materias presentan dispersión y no se observa en ellas continuidad o articulación. En la mayoría de ellos, se imponen por mayor número de materias y de intensidad horaria los campos de conocimiento pertenecientes a las ciencias humanas, hay que tomar en cuenta que éstas se concentran principalmente en los primeros cuatro años de la secundaria, pues han sido concebidos para difundir la cultura general; en los dos últimos, dependiendo del enfoque de la secundaria, pueden variar ese lugar. Los planes de estudio como modo curricular, no contaron sino hasta 1962 con una estructura compleja que incluía, además de los contenidos, los fundamentos pedagógicos, la intención formativa para el nivel de secundaria.

Por su parte, los programas que deben complementar los planes de estudio, carecen de contextualizaciones pedagógicas o disciplinares, en ellos hay ausencia de indicaciones con relación a las formas de enseñanza, excepto los que se implementan en las normales; también conservan un carácter libresco, en ellos se encuentran extensos listados de temas que deben abordarse de manera consecutiva, lo cual limita el análisis del lugar, sentido o esencia de los campos de conocimiento escolar. Recurriendo a metodologías de análisis de títulos se pudo esbozar una descripción de la estructura que tienen los temas, la jerarquía entre ellos, la naturaleza del texto e identificar elementos disciplinares que se enuncian. Aunque se critica la memorización, la extensión y enunciación de los temas, por su estructura y extensión es natural que su abordaje conduzca, casi obligatoriamente, a la memorización.

En el caso de las ciencias sociales, se constituyen como saberes nacionales en torno a los cuales se construye, difunde y reproduce parte de la identidad nacional. Sus componentes esenciales son la historia y la geografía, cuyos objetos el pasado y el territorio, son considerados también saberes estratégicos

que condensan los elementos nodales para el ejercicio estatal de control, administración y gobierno. Quizá por ello, la intención permanente del Estado de reafirmar su autoridad para determinar los contenidos de enseñanza y ejercer control sobre ellos, función en la que contribuyó la Académica Colombiana de Historia, y tratar de garantizar, mediante la inspección, de que se implementaran a cabalidad los planes de estudio en todos los colegios de segunda enseñanza.

Las ciencias sociales mantuvieron una estructura disciplinar enfocada, principalmente, a la enseñanza de la historia y de la geografía. La primera desarrollada de acuerdo a las grandes etapas de la historia eurocéntrica y la geografía orientada por la geografía física y el análisis regional. El tratamiento que buscó darse a estos campos de conocimiento fue el de la neutralidad, pero no con pretensiones científicas, sino para que el desarrollo de los programas se realizara apegándose al orden de los temas y a los contenidos de los textos, por ello también se ejerció control sobre la producción o elección de los que se usarían como apoyo.

El binomio historia-geografía, enfocado en el estudio de Colombia, buscó formar la población escolar en los marcos de referencia del nacionalismo y promover los valores primordiales de la unidad espiritual y cultural del pueblo. Esto debería generar un sentimiento de pertenencia y arraigo anclado a símbolos, mitos fundantes, personajes heroicos y un exuberante territorio. Empeñados en promover la unidad nacional y garantizar la gobernabilidad, estas dos disciplinas condensaron dos de las cualidades esenciales de la identidad nacional: el pasado y el territorio. La historia patria contenía el acervo cultural común resultado de una experiencia sociohistórica compartida y la geografía aportaba un marco de referencia espacial hacia el cual crear una vinculación psicológica o de un sentimiento de afinidad, pertenencia o arraigo.

Bibliografía

Fuentes Primarias

Prescripciones

Colombia. Congreso. (1826). *Ley orgánica de estudios*. Bogotá, Colombia: Imprenta de Manuel María Viller-Calderón.

Colombia. Congreso. (1840). Ley de 28 de julio de 1821. En C. C. 1821, *Cuerpo de Leyes de la República de Colombia* (págs. 36-37). Caracas, Venezuela: Valcatia Espinal.

Colombia. Congreso. (26 de Octubre de 1903). *Ley 39 Sobre Instrucción Pública*. 931(11). Bogotá, Colombia.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (13 de septiembre de 1932). Decreto Número 1487 de 1932. *Sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria*. 22090(LXVIII), Diario Oficial, 15. Bogotá, Colombia.

Colombia. Ministerio de Instrucción Pública. (3 de Junio de 1904). Decreto Número 491 de 1904. *Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública*. 122(12), Diario Oficial. Bogotá, Colombia.

Colombia. Presidencia. (1939) Decreto 1570 de 1939. *Por el cual se fija el plan de estudios de educación secundaria*. Diario Oficial No. 24.140 del 9 de agosto de 1939.

Colombia. Presidencia. (1942) Decreto 91 De 1942. *Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre el funcionamiento de establecimientos de educación en el país*. Diario Oficial No. 24.871 del 28 de enero de 1942

Colombia. Presidencia. (1945) Decreto 2893 de 1945. *Por el cual se adopta un plan de estudios para los colegios de bachillerato y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial Numero 26000 Bogotá, sábado 1º de diciembre de 1945.

Colombia. Presidencia. (1945) Decreto 3087 de 1945. *Por el cual se modifica y adiciona el marcado con el número 2893 de noviembre del corriente año, y se dictan otras disposiciones sobre colegios de bachillerato*.

Colombia. Presidencia. (1948) Decreto 2388 de 1948. *Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 26.779 de 28 de julio de 1948

Colombia. Presidencia. (1948) Decreto 3408 de 1948. *Por el cual se modifica el plan de estudios de Bachillerato y se dictan otras providencias para intensificar la enseñanza de la Historia Patria*. Diario Oficial No. 26.851 de 22 de octubre de 1948.

Colombia. Presidencia. (1951) Decreto 2550 de 1951. *Modificaciones en el plan de estudios de enseñanza secundaria y otras disposiciones*. Diario Oficial No. 27807 de 19 de enero de 1952.

Colombia. Presidencia. (1951) Decreto 75 de 1951. *Por el cual se adopta el Plan de Estudios para la enseñanza secundaria y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 27518 sábado 27 de enero de 1951.

Colombia. Presidencia. (1955) Decreto 0925 de 1955. *Reforma del bachillerato*.

Colombia. Presidencia. (1962) Decreto 45 de 1962. *Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar*. Diario Oficial 30704 jueves 25 de enero de 1962.

Colombia. Presidencia. (1974) Decreto 080 DE 1974. *Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media*. Diario Oficial 34038 lunes 11 de marzo de 1974.

Planes y Programas

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Departamento de Educación Técnica. (1959). *Plan de Estudios y reglamentación de la Enseñanza Comercial*. Decreto Número 686 de 1952. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Normales. (1939). *Pensum y programas para las Escuelas Normales. Plan de Estudios. Programas, Reglamentos y otras disposiciones sobre Escuelas Normales Regulares y Rurales*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Normales. (1946). *Escuelas Normales Regulares. Plan de Estudios, Programas, Reglamento y Disposiciones vigentes*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación. (s.f.). *Plan de estudios y programas de enseñanza media y de bachillerato (Disposiciones reglamentarias de la reforma de 1962)*. Bogotá, Colombia: Editorial Voluntad Ltda.

Colombia. Presidencia de la República. (16 de noviembre de 1950). Decreto 3246 de 1950 (octubre 24). Se reglamentan los exámenes de bachillerato y el ingreso a las Facultades Universitarias. Diario oficial (27462). Bogotá.

Colombia. Presidencia de la República. (5 de abril de 1955). Reforma del Bachillerato. Decreto Número 0925 de 1955 (marzo 25). Diario Oficial (28725). Bogotá.

Memorias de los Ministros

Colombia. Ministerio de Educación. (1933). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1933*. Bogotá, Colombia: Editorial Cromos.

Colombia. Ministerio de Educación. (1938). *José Joaquín Castro M. Educación Nacional. Informe al Congreso. 1938*. Bogotá, Colombia: Editorial ABC.

Colombia. Ministerio de Educación. (1970). *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación. (1973). *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1933). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1933*. Julio Carrizosa Valenzuela. Bogotá, Colombia: Editorial Cromos.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1934). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1934 (Vol. Tomo I)*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1936). *Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1939). *Memoria de Educación Nacional*. Bogotá, Colombia: Imprenta del Estado Mayor General.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1941). *Memoria presentada al Congreso de 1941 por el Ministro de Educación Guillermo Nannetti*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1942). *Memoria*. Bogotá, Colombia: *Imprenta Nacional*.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1946). *Memoria del señor Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1947). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1947 (Vol. I)*. Bogotá, Colombia: Prensas de la Universidad Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1948). *Memoria del Ministro de Educación, 1948*. Bogotá, Colombia: : Prensas del Ministerio de Educación Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1949). *La obra educativa del gobierno en 1940*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1949). *Memoria del Ministro de Educación Nacional 1949*. Bogotá, Colombia: Prensas del Ministerio de Educación Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1951). *Memoria del Ministro de Educación Nacional. 1951*. Bogotá, Colombia: Editorial Iqueima.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1958). *Alonso Carvajal Peralta. Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1958. Comprendida entre el 10 de mayo de 1957 y el 20 de julio de 1958*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1959). *Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1959. Abel Naranjo Villegas*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1960). *Memoria del Ministro de Educación al Congreso (Vol. 2)*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. (1927). *Memoria del Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. (1926). *Memoria del Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas al congreso 1926*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Otras fuentes

Colombia. Ministerio de Educación. (1963). *Una política educativa para Colombia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1935). *Gestión Administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación 1935*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1952). *Régimen de la enseñanza secundaria en Colombia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Sánchez Araya, R. (1967). *Colombia. Planeamiento de la Educación*. (N* de serie 34 I/BMS. KD/EP). París, Francia: UNESCO.

Fuentes secundarias

Alba, Alicia de. (1988). *Cirriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores

Angulo, A. M. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices en Lenguas Extranjeras Revista* (1). Recuperado el 29 de 6 de 2016, de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10683/11368>

Arias, R. (2001). Estado Laico y Catolicismo integral en Colombia La reforma de López Pumarejo. *Historia Crítica* (19), p. 69-106.

Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, España: Grijalbo.

Baquero Masmela, Arnulfo. (2009). Decreto 0925 de 1955: Una propuesta fallida de reforma al bachillerato de Colombia 1923-1957 (Tesis de grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Beltrán Llavador, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia, España: Universitat de Valencia.

_____. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile, Chile: LOM.

Biermann Stolle, E. (2001). *Distantes y distintos: los emigrantes alemanes en Colombia 1939-1945*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bushnell, D. (1 de julio de 1995). Colombia y la causa de los aliados en la segunda guerra mundial: la colaboración militar y económica con Estados Unidos, apenas produjo una declaración de beligerancia contra los países del Eje. (67). Recuperado el 29 de 6 de 2017, de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio95/indice.htm>

Casallas, L. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá, Colombia: Publicaciones Cultural Colombiana.

Cuesta Fernández, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, p. 28-29.

Gómez Marín, O. G., & Urrego Giraldo, I. (1982). *La educación en Colombia en el siglo XX. 1910-1980*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado el 18 de 6 de 2015, de <http://ayura.udea.edu.co:8080/js-pui/bitstream/123456789/693/1/AA0622.pdf>

González, F. (1979). *Educación y Estado en la historia de Colombia*. Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones y Educación Popular.

Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá, Colombia: CEREC.

Herrera Cortés, M. C. (1986). La educación en la segunda república liberal (1930-1946). Apuntes para una historiografía. *Revista Colombiana de Educación* (26), p. 84-97.

_____. (1993). Historia de la Educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación* (26), p. 97-124.

_____. (1999). *Modernización y Es-*

cuela Nueva en Colombia. Bogotá, Colombia: Plaza & Janés - Universidad Pedagógica Nacional.

Le Bot, Y. (Abril de 1972). Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX. *Boletín mensual de estadística* (249), p. 121-202.

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España: Ediciones Morata S. A.

Mainer Baqué, J. (2010). La historia de las disciplinas escolares. Génesis y problemas de un joven campo de investigación. El interés del proyecto Nebraska (Fedicaria) en el tema. Bogotá: Intervención en el Seminario del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá, Colombia: Anthropos- Convenio Andrés Bello.

_____, Noguera, C., & Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Ortiz Jiménez, J. G. (2012). El buen bachiller: debate por la calidad del bachillerato, 1940-1950. *Magistro*, 6(12), p. 107-114. Recuperado el 18 de 06 de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324006>

Popkewitz, T. S. (1994). Sociología política de las reformas educativas. *El saber/poder en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Barcelona, España: Ediciones Morata; Fundación Paideia.

_____, & Pereyra, M. A. (1994). *Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa*. En T. S. Popkewitz, *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.

Ramírez Giraldo, M. T., & Téllez Corredor, J. P. (Marzo de 2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía* (379). Recuperado el 12 de 4 de 2013, de <http://www.banrep.gov.co/es/borrador-379>

Safford, F. (1989). *El Ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá, Colombia: Empresa Editorial Universidad Nacional-El Ancora Editores.

Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona, España: Crítica Grijalbo.

Vera, C., & Molano, A. (1982). *Evolución de la política educativa en el siglo XX*. Bogotá, Colombia:

Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Zapata, R. (1932). *La Educación y la instrucción en Colombia*. Bogotá, Colombia: Minerva S. A.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido 09/05/2018 • Aprobado 01/06/2018

Hacia una nueva generación de política social

*Susana Rosa Castrogiovanni*¹
Instituto de Formación Ejecutiva, Buenos Aires

Resumen

Los bienes naturales que posee América Latina y del Caribe constituyen una de las riquezas potenciales para el desarrollo de la región. A través de su historia, en varias etapas, estos países llegaron a ser algunos de los más florecientes del mundo gracias a la producción de metales y piedras preciosas, azúcar, caucho, granos, café y petróleo; bienes primarios, la existencia de extensos cursos superficiales de agua, grandes acuíferos, costas y mares riquísimos en producción, biodiversidad genética, etc., que en muchas formas han alterado el curso de la historia en el mundo, América Latina y del Caribe en particular.

Después de varias décadas de explotación y sometimiento, se ha ido fortaleciendo, a partir de fines de los noventa, procesos cada vez más pujantes de democratización, como consecuencia de nuevos movimientos sociales que reclaman y participan como actores políticos, e intentan transformar las relaciones hegemónicas de poder mediante una construcción colectiva, que responde a las especificidades de cada sociedad y al contexto en el cual se desenvuelven.

En la actualidad, el 10% más rico es dueño del 48,4% del ingreso anual total; el 10% más pobre, sólo del 1,6%, constituyendo esta inequidad como una de las causas de la pobreza en América Latina y del Caribe, como en el resto del orbe. Es por esto que el replanteo de nuevos enfoques en

1. Mg. Int. Lic. Prof. Comisión de Medio Ambiente, Voces de la Tierra, Plan Fénix, FCE, UBA, Buenos Aires, Argentina. Instituto de Formación Ejecutiva, Consultores en Capacitación y Desarrollo, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Comisión de Medio Ambiente, Voces de la Tierra. Voces en el Fénix, FCE, UBA, Buenos Aires, Argentina. Instituto de Formación Ejecutiva, Buenos Aires, Argentina. FundaDeS, Fundación para el Desarrollo Social. susanacastrogiovanni_47@hotmail.com

las políticas encaradas por los estados, constituye una nueva generación de políticas sociales en la región.

Palabras claves: Democracia, Políticas públicas, Política social

Towards a new generation of social policy

Abstract

Real natural that has Latin America and the Caribbean are one of the potential wealth for the development of the region. Throughout its history, in several stages, these countries became some of the most flourishing of the world thanks to the production of metals and precious stones, sugar, rubber, grains, coffee, and oil, primary commodities, the existence of extensive courses surface water, large aquifers, coasts and seas delicious in production, genetic biodiversity, etc., which in many ways, they have altered the course of history in the world in general and in Latin America and the Caribbean in particular.

After several decades of exploitation and subjugation, has been strengthening from the end of the 1990s, most vigorous processes of democratization, as a result of new social movements that claim and participate as political actors, and they try to transform the hegemonic relations of power through a collective construction, responding to the specificities of each society and to the context in which they operate.

Currently the richest 10% is owner of 48% of the total annual income, and the poorest 10%, only of 1.6%, constituting this inequality, one of the causes of poverty in Latin America and the Caribbean, as in the rest of the world. Is for this reason that the reconsideration of new approaches in policies undertaken by States constitutes a new generation of social policies in the region.

Key words: Democracy, Public policies, Social policy

Introducción

Los temas relacionados con la pobreza y la exclusión social han sido ejes primordiales en las agendas públicas en la región de América Latina y el Caribe. Como consecuencia de ello, varios presidentes dejaron en forma anticipada sus gobiernos por la creciente demanda social y las protestas populares a escalas sin precedentes.

La paradoja que se presenta está relacionada con un continente rico en bienes ambientales (puesto en valor de mercado como recursos) y la situación de exclusión por la que atraviesan sus pueblos.

El proceso de democratización, puesto en marcha en las últimas décadas, llevó al análisis de la situación que se estaba viviendo y al replanteo de los diseños de políticas que se estaban aplicando en el campo social,

generando una concepción distinta en el planteamiento y ejecución de políticas sociales, donde el diálogo y concertación social constituyen el eje primordial de las mismas.

Se presenta aquí un breve análisis de las propuestas desarrolladas en la región, los temas en relación con la pobreza y la exclusión, la centralidad de los debates sobre política social como agenda política y, por último, algunas de las políticas públicas con inclusión social que se fueron aplicando en el período 2001/2010 en Argentina, Brasil, México y Chile.

La pobreza en América Latina

Los análisis que se han realizado sobre la pobreza en la región latinoamericana, desde comienzo de los ochenta, demuestran que se ha ido ampliando en términos absolutos como relativos.

Los pobres ya no son solamente estructurales, sino que se registraron 14 millones de indigentes. La mayoría de los países de la región vieron aumentada significativamente la pobreza durante la década de los noventa, llegando el nivel de pobres a superar los 225 millones. Las características de la nueva pobreza o de la exclusión social, no deben tomarse solamente como carencias materiales, sino que la multidimensionalidad de la pobreza lleva a recapacitar nuevas formas de combatirlas.

En Brasil, el gobierno del presidente Lula puso en marcha el programa Hambre Cero. En México, la pobreza presenta diferentes niveles: alimentaria, de capacidades, de patrimonio. Los datos según la secretaria de desarrollo social (SEDESOL 2003) indican que uno de cada cinco hogares en México posee condiciones de pobreza alimentaria, uno de cada cuatro vive en condición de pobreza de capacidades y casi cinco de cada diez, en pobreza de patrimonio; tristemente estos datos no han sido resueltos y se han incrementado a la fecha.

La pobreza se ha ido alojando cada vez más en las zonas urbanas y periurbanas, sin embargo, en las zonas rurales o campesinas y en los grupos más vulnerables como mujeres, jóvenes, niños, grupos étnicos y con capacidades diferentes, es más frecuente. La complejidad de la pobreza requiere de nuevos enfoques para solucionarla, por ello, el crecimiento económico sostenido no alcanza para constituirse como uno de los pilares necesarios. El fortalecimiento de la educación, la salud, el acceso a los servicios de saneamiento básicos y el respeto a las diferencias y a la etnicidad, componen una de las bases fundamentales para salir de dicha situación.

Los rostros de la pobreza en la población mexicana se ven reflejados en las mujeres, aún más en mujeres indígenas, embarazadas, en período de lactancia. Así los impactos de este rostro de la pobreza se ven directamente reflejado en las capacidades, en la salud y la nutrición. La mortalidad materna es de 5,4% por 10.000 nacidos vivos y se triplicaba en mujeres indígenas, llegando a 28,3% en los municipios con 40% (o más) de población indígena. Con fundamento señala el Programa Oportunidades que: “[...] la pobreza contribuye directamente a enfermar y morir prematuramente”.

Una de las causas primordiales se ve reflejada en el crecimiento de los niveles de desempleo, que ha ido

aumentando hasta alcanzar un 10,6% entre los períodos 1998/2003. Pero se debe tener en cuenta que juntamente con el desempleo creció el trabajo informal y la precarización laboral. También quienes tienen empleo pronuncian inconvenientes. Han perdido derechos laborales, ha acentuado la inestabilidad, algunos sectores ganan ingresos menores incluso a la línea de pobreza manifiestan un alto grado de inseguridad. Según los datos de la Organización Iberoamericana de la Juventud (Chillán, 2004), el desempleo de los jóvenes es cinco veces mayor al de los adultos mayores de 45 años.

Bajo estas y otras condiciones de la pobreza, el resentimiento en los núcleos familiares y las redes sociales genera un proceso de exclusión, donde la desocupación, la precariedad, la dificultad para contar con ingresos estables, etc. lleva a que el hombre jefe de hogar pierda esa condición, impactando directamente en las relaciones intrínsecas de la familia. Esta situación no sólo se vio reflejada en los hogares más pobres, sino que en los de clase media el impacto ha sido mayor, convirtiéndolos a nuevos pobres. Tal es el caso de Argentina donde, durante los años noventa, las políticas aplicadas llevaron a que 7 millones de personas sobre 35 millones pasaran de ser estratos medios a ser pobres al perder sus bases laborales y, paulatinamente, sus ahorros y su patrimonio.

La educación es otro de los rostros que presenta la pobreza, los bajos niveles de escolaridad, la deserción y el desgranamiento, son consecuencia de que niños y jóvenes se encuentren obligados a emplearse para sumar magros ingresos a sus hogares. La OIT estima que 22 millones de niños menores de 14 años trabajan en la región. Uno de cada cinco niños de esa edad en Perú, Ecuador y Bolivia. El trabajo precoz, la desnutrición, la falta de hábitat saludable, determinaron como resultado que en 2002, la medida latinoamericana de terminación de la primaria era de 66,7%, y la de finalización de secundaria de sólo 34,8%, frente a las de 100% y 85% de los países de la OCDE.

Las consecuencias de la pobreza y la exclusión social significan una serie de dimensiones que deben tenerse en cuenta como atender la salud y educación: el acceso a una vivienda digna y al trabajo, el cual debe garantizar los ingresos necesarios para cubrir las necesidades; la cuestión de fragmentación social y su consecuente congelamiento de la movilidad social tan ansiada por todos los colectivos; las obras de infraestructura de saneamiento básico, una alimentación adecuada, atender temas como seguridad social, etc.

Estas y otras cuestiones relacionadas con la pobreza y exclusión hacen que los ciudadanos se involucren cada vez más en los procesos políticos y administrativos de sus estados, eligiendo la democracia como forma de gobierno y manifestando un profundo descontento sobre los actos de corrupción de las clases políticas, considerando como pérdida de la soberanía, la extranjerización de la economía por medio de empresas multinacionales monopólicas, oligopólicas y la firma de tratados de libre comercio.

El amplio reclamo social por la situación, que se manifiesta de diversas maneras según el contexto histórico, tiene motivos muy concretos: el tipo de reformas practicado no ha mejorado, sino, en diversos casos, ha empeorado los problemas de amplios sectores sociales. La falacia que justifica el modelo del derrame ha quedado expuesta como ineficiente, al igual que las medidas abarcadas por la firma del Consenso de Washington. Según lo manifestado por la ministra de Desarrollo Social de la Argentina, Dra. Alicia Kirchner (2005):

“Los vínculos y relaciones entre el Estado y la sociedad civil cedieron lugar, en ese contexto, al fundamentalismo del mercado, como punto neurálgico desde donde la política social y económica era pensada y conducida. Frente al predominio de fuerzas puramente financieras y el desplazamiento de las políticas sociales estatales, la sociedad civil vio erosionadas sus bases de contención y muchas de sus formas organizativas fueron avasalladas. El efecto de todo este proceso es el que hoy vivimos casi todos los países de América Latina y que se derrama en situaciones de pobreza y exclusión”.

Los gobiernos, entonces, adoptan medidas destinadas a mitigar en parte el impacto de estos sucesos sobre el ingreso y el empleo de los pobres, mediante redes y programas de protección social.

En términos generales, se requieren inversiones en formación e inclusión de las personas pertenecientes a la clase activa, mayor acceso a los bienes y oportunidades de generar ingresos, así como medidas para fortalecer las redes sociales de los colectivos. Por lo tanto, la inversión en políticas públicas relacionadas con: educación, capacitación laboral, nutrición, salud, dotación de servicios básicos de infraestructura, fortalecimiento de microempresas y de los sectores rurales o campesinos, promoción del desarrollo urbano y la tenencia de la tierra, brinda mayores oportunidades a los pobres para obtener ingresos y proporciona segu-

ridad y disminuye las situaciones de violencia intrínseca en las redes sociales fomentando la inclusión. En ese marco, América Latina discutió activamente sobre el diseño de políticas sociales renovadoras y las condiciones para su implementación eficiente. Sin embargo, con los cambios de los gobiernos progresistas hacia los neoliberales, se está observando un descenso en la inversión sobre desarrollo social que alcanzan estados preocupantes en la región.

Las políticas sociales

Los diferentes colectivos sociales han tomado un rol protagónico en las demandas en materia de políticas públicas, como consecuencia, la respuesta desde los gobiernos se vio impregnada de nuevas miradas desde la complejidad que significa tratar los temas de pobreza y exclusión social.

Los nuevos enfoques pretenden establecer una mesa de diálogo entre los diferentes actores, la sociedad civil, el Estado, las instituciones universitarias y los sectores privados. Esta mixtura, en el ensamblaje de las políticas sociales, permite un contralor más efectivo sobre su elaboración, aplicación y análisis de resultados, también, un tendido de redes que permiten atender las más variadas demandas y necesidades sociales y territoriales.

La transformación que se viene dando permite observar el paso de un proceso clientelar, sobreprotector, sobre una sociedad que sufre necesidades, y que fue considerada responsable de su situación durante mucho tiempo (“es pobre porque le gusta”, “es pobre porque el Estado le da y no le exigen nada a cambio”, etc.), una forma de estigmatizar la pobreza y de buscar los culpables en aquellos que la padecen.

La nueva visión sobre las políticas sociales no deposita la mirada sobre el pobre como a quien hay que darle ayuda y es suficiente con un subsidio, una bolsa de alimento o controles sanitarios; esa nueva mirada ve al pobre como sujeto de derecho y, por lo tanto, es inalienable que tenga igualdad de oportunidades, que pueda elegir y constituya parte de las redes de inclusión, empoderándose como ciudadano. La política social es, por ende, el reconocimiento de un derecho que corresponde a todo habitante de una nación. No es una asistencia a los infortunados, sino el consentimiento de una responsabilidad por restituir el ejercicio pleno de sus derechos, que de un modo u otro le fueron quitados con los procesos liberales y de capitalismo salvaje.

Los nuevos análisis, sobre temas en relación a la pobreza, permiten centrar sus beneficios en poblaciones enteras y no en núcleos polarizados de pobreza extrema. Es, por ejemplo, el caso de los servicios de infraestructura sanitaria, como: agua potable, red cloacal, transitabilidad de caminos, etc. Esto significa pensar a las políticas sociales como políticas de Estado y su llegada a todos los sectores. Los programas y proyectos son imprescindibles, definir las grandes prioridades, las fuentes de recursos de largo plazo, los criterios para asignar recursos, las estrategias para conformar capacidades institucionales en gerencia social y las políticas de alianzas.

El asistencialismo o clientelismo que define con frecuencia a las políticas sociales y las tiñe de corrupción, está dando paso a una nueva concepción de programas de inclusión social con trabajo, donde la capacitación de los sujetos de derecho y la conformación de cooperativas o microempresas, constituyen una herramienta fundamental para salir del estado de exclusión y comenzar la reconstrucción de las redes sociales. La experiencia ha demostrado que el desafío es doble. Es imprescindible ayudar a quienes lo necesitan, pero al mismo tiempo se trata de llevar adelante programas que los capaciten, conviertan en trabajadores calificados, proporcionen herramientas para poder insertarse como ciudadano y laboralmente, los apoyen con microcréditos, etc.

En esta nueva mirada de las políticas sociales y de la inclusión, la familia es el ámbito primario y natural de las personas y por ello, es necesario fortalecerlas. En América Latina, la familia es la forma de vivir. Las familias nucleares son el 58%, y si se les suman las familias extendidas, entre ambas, significan el 91,5% del total.

Las nuevas políticas en América Latina

Chile Solidario

El programa Chile Solidario, creado por la administración del presidente Lagos, tiene por finalidad enfrentar la extrema pobreza. Sus metas son llegar a 225.000 familias, cerca de 1.000.000 de personas.

El Estado no espera las demandas de las familias, sino que sale a buscarlas activamente. Funda una relación con cada familia a través de un apoyo personalizado, durante dos años, con sesiones de trabajo en el propio domicilio de la familia. Se firma un contrato con cada familia que se incluye al programa, donde

se explican los derechos y se fijan los compromisos que adquiere la familia en su totalidad, en materia de educación la asistencia de los niños a la escuela, de salud con la visita al médico y el cumplimiento del calendario de vacunación y, por supuesto, la aceptación de ofertas de trabajo. El programa trata de combinar asistencia con promoción. Entrega tres tipos de componentes: a) el mencionado apoyo psicosocial y un bono de protección familiar también por dos años, b) subsidios monetarios garantizados cuando proceden, c) acceso preferente a programas de promoción social y prestaciones laborales de previsión social.

Bolsa Familia de Brasil

El Programa Bolsa Familia (PBF), creado en 2003, se convirtió en el mayor programa de transferencia de ingresos condicionados de Brasil y del mundo, tanto por la cantidad de familias beneficiadas, como por su mayor presupuesto anual. Fue pensado para unificar los programas de transferencia de ingresos existentes a nivel nacional, que fueron iniciados durante la gestión del presidente Cardoso (1995-2002): Programa Bolsa Escola, Auxílio-Gás, Bolsa Alimentação y Cartão Alimentação. Con esta unificación, se buscó integrar los diferentes programas de transferencia de ingresos existentes hasta el momento, evitando así la duplicidad de esfuerzos por parte del gobierno nacional, racionalizando los costos operativos y centrando la política social en el grupo familiar para combatir la pobreza (Silva, Yazbek y Di Giovanni, 2004).

El objetivo es reducir la pobreza en el corto plazo a través de un ingreso adicional; pero busca también introducir cambios estructurales en el mediano y largo plazo al fomentar la permanencia de niños, niñas y adolescentes en la educación formal y controles de salud de la familia

El programa contribuye a alcanzar algunas de las metas propuestas para el Milenio, como:

- a) Erradicar la extrema pobreza y el hambre por medio de la transferencia directa de renta.
- b) Enseñanza básica universal mediante de la matrícula y asistencia frecuente a la escuela (condición de la educación).
- c) Promover la igualdad entre ambos sexos y la autonomía de las mujeres por medio de la priorización de la mujer como destinataria de los beneficios.

- d) Reducir la tasa de mortalidad infantil mediante de la vacunación y la atención al crecimiento y desarrollo de los infantes (condición de la salud).
- e) Mejorar la mortalidad materna a través del seguimiento al embarazo, parto y puerperio (condición de la salud).

Las prestaciones del programa se pagan preferentemente a las mujeres de la familia, lo cual ha tenido efectos positivos al fomentar la autonomía de las mujeres, reforzando su posición en el hogar y en la comunidad, aumentando su capacidad de negociación en el ámbito familiar y fortaleciendo su autoestima. En 2005, un 93% de los beneficiarios eran mujeres y 27% eran jefas de familia. La evaluación del programa muestra que ha tenido efectos inmediatos y significativos sobre las condiciones de vida de la población más vulnerada, contribuyendo a promover la seguridad alimentaria y nutricional, reduciendo la pobreza y la desigualdad, reduciendo el trabajo infantil y promoviendo la igualdad de género.

Oportunidades de México

Constituye un Programa de transferencias condicionadas, uno de los principales referentes en la región. Surgió en 1997 con el nombre de Progresía (Programa de Educación, Salud y Alimentación) y Pronasol (Programa Nacional Solidario), atendía únicamente zonas rurales. En 2001 cambió al actual nombre y comenzó su expansión a zonas semi-urbanas y urbanas. Ese año se realizaron modificaciones a la forma de gestión y se añadieron prestaciones. Desde su inicio ha sido uno de los programas con mayores evaluaciones de impacto en distintos ámbitos. Oportunidades es un programa focalizado que consolida una estrategia del gobierno de México para lograr la coordinación y empoderamiento de las acciones de cuatro secretarías de gobierno y un organismo descentralizado: la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), quien preside la coordinación del Programa, la Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Salud (SSA), la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

Las metas fundamentales del programa son:

- a) Mejorar la salud de la población,
- b) mejorar la alimentación,
- c) impulsar la educación de niñas, niños y jóvenes,

- d) promover la autosuficiencia de las familias,
- e) apoyar a jóvenes en la transición a la etapa productiva,
- f) fomentar la seguridad y fortalecer el patrimonio de las familias.

El Programa se basa en la entrega de subsidios en efectivo a hogares pobres, siempre que los hijos asistan a la escuela el 85% de los días de clases y que la familia cumpla con las visitas a los consultorios de salud pública y participe en los talleres sobre salud y nutrición; también brinda apoyo para propiciar la mejora en el consumo de alimentos y una mejor nutrición, privilegiando a los niños y niñas y a las mujeres en estado de gravidez o lactancia. Proporciona incentivos para que los jóvenes concluyan la educación media superior a través del componente patrimonial *Jóvenes con Oportunidades*; un esquema que permite a los graduados de ese nivel educativo iniciar su vida adulta en situaciones más equitativas y con mayores expectativas para desarrollarse e insertarse en la vida productiva y social. A su vez, el programa está orientado en los ejes de: equidad, integralidad, transparencia, cohesión social. Pondera el rol de la mujer ama de casa, pues ellas son las que reciben la transferencia económica. El programa estimula la participación y promueve para ello la conformación de Comités de Promoción Comunitaria en cada espacio local, integrados por representantes de la comunidad, vinculados a organismos existentes en la misma, como los comités de salud, las asociaciones de padres de las escuelas, y otros.

Oportunidades es un programa que está orientado a la familia, pues es considerada la pieza fundamental para abordar la pobreza, promueve la participación comunitaria y pretende crecer en la cohesión social y el capital humano.

Argentina y las políticas sociales durante el Kirchnerismo

La Dra. Alicia Kirchner, ministra de Desarrollo Social de Argentina, señaló que la política social de Argentina se construye alrededor de:

- a) Objetivos claros, con líneas de acción que buscan:
 1. la inclusión social de la familia argentina;
 2. la generación, a partir de los perfiles regionales, a nivel productivo y de servicios, de empleo social para el desarrollo humano, buscando la integración y la cohesión social; y

3. la creación de oportunidades para ese desarrollo.
- b) Tres planes, con responsabilidades institucionales distribuidas y articulados en forma complementaria:
 1. Plan Nacional de Seguridad Alimentaria “El Hambre más Urgente”;
 2. Plan Nacional de Economía Social y Desarrollo Local “Manos a la Obra”; y
 3. Plan Nacional Familia.
- c) Una red federal de políticas sociales, buscando por sobre todas las cosas que las responsabilidades institucionales se integren, en cogestión, en la Red Federal de Políticas Sociales con aplicación en todo el país. Es decir, un Estado articulado entre:
 1. Nación.
 2. Provincias.
 3. Municipios.
 4. Organizaciones.
 5. Sociedad Civil.
- d) Un modelo de gestión integral que coloca como eje a la persona, sus necesidades y sus derechos, sin discriminaciones de origen étnico, casta, religión, discapacidad, género, edad, afiliación sindical o política.

Como consecuencia de la crisis económica, institucional y social que enfrentó Argentina durante los años 2001/2002, se precipitó la salida del gobierno de Fernando de la Rúa y asume la presidencia el Dr. Néstor Kirchner. El 58% de la población se encontraba por debajo de la línea de pobreza y la falta de trabajo como consecuencia de la desinversión, el cierre de fábricas y la salida de capitales aumentó el desempleo a las cifras del 21,8% (datos del Censo Nacional de Hogares y Viviendas).

Bajo estas circunstancias convulsas, se inicia un proceso de políticas públicas con inclusión social que fueron convertidas en políticas de Estado, brindándole la más alta prioridad, jerarquizándola organizativamente, y asignándole recursos significativos y crecientes.

Según indica Alicia Kirchner (2005), ministra de Desarrollo Social y presidenta del Consejo Coordina-

dor de las Políticas Sociales: “la política social que hemos encarado centra su mirada en el desarrollo humano haciendo eje en la persona, la familia y el territorio desde una cuestión de derechos, obligaciones y equidad, y buscando la cohesión del tejido social”.

El nuevo enfoque de las políticas sociales en Argentina tiene como ámbito la lucha contra la pobreza y la exclusión social, haciendo hincapié en la familia y las personas como sujeto de derecho, al decir de la ministra:

Cuando las políticas sociales no pasan sólo por la bolsa de víveres se transforman en el vehículo movilizador de las capacidades de la región y de las personas -y considero que en la emergencia- hay que dar asistencia, pero es mucho más importante crecer en organización.

Estamos transitando el camino de la inclusión. Las políticas sociales, en tanto medidas que lleva a cabo un Gobierno y que tienen impacto en la calidad de vida de las personas, constituyen un factor clave para promover, proteger y garantizar los derechos de los ciudadanos en forma equitativa e igualitaria. Ello implica el acceso al trabajo, la educación, la salud, la vivienda digna, relacionadas con ingresos dignos y calidad de vida y bienestar.

Las metas para esta nueva etapa de políticas inclusivas son:

1. Promover el desarrollo humano enmarcado en un ideario social asociado a la equidad y los derechos;
2. instalar capacidades y herramientas para superar las carencias, no sólo materiales, sino de oportunidades;
3. ejercitar la *ética del compromiso*, desde un Estado que acompaña y articula la consolidación de la política con fuerte inversión social;
4. favorecer una gestión asociada entre el Estado, la sociedad civil y el sector privado.

Las políticas sociales en esa nueva etapa del país fueron repensadas y construidas en base a la intervención integral, el abordaje territorial, articulación entre las jurisdicciones, una mirada colectiva, planificaciones desde los territorios y sus necesidades y fundamentalmente el fortalecimiento de los espacios participativos y mesas de diálogo.

Desde este punto de vista se identificaron las actividades económicas como motor de crecimiento, se promovió el desarrollo local y la economía social, uno de los ejemplos fundamentales es el Programa de Inclusión Social con Trabajo Argentina trabaja. También se centró en la familia como promotora de la integración social y el reconocimiento de los grupos más vulnerables y vulnerados como: mujeres, adultos mayores, niños y niñas, jóvenes, personas con capacidades diferentes.

Atendiendo a la multidimensionalidad de la pobreza y la exclusión se pusieron en marcha varios programas, entre ellos: Manos a la obra y Familias, que arrojaron los siguientes resultados para los inicios del año 2004:

- Se instalaron capacidades y se desarrollaron empleos desde la línea de la economía social; se llegó así a: 410 mil personas a través de 31.500 emprendimientos, 61.597 jóvenes, 1.700 cooperativas de la economía social que benefician a 28.000 personas, 27.300 personas capacitadas, 2.420 organizaciones sociales, 155 organizaciones dedicadas a las microfinanzas y 74 proyectos especiales para el área de discapacidad (construcciones, equipamientos, etc.) recibieron apoyo.
- Se brindó asistencia a: 1.115.000 familias desde el Plan de Seguridad Alimentaria; 1.534.000 personas atendidas en el área materno infantil, 1.796.200 personas asistidas por el programa de ingresos mensuales Jefes y Jefas de Hogar y Familias (ministerios de Trabajo y de Desarrollo Social); 3.133.000 personas con el INTA, en huertas familiares y comunitarias; 1.985.470 personas en comedores comunitarios y escolares, 40.000 alumnos y 3.000 docentes en capacitación en educación alimentaria, 414.088 personas con asistencia directa, elementos personales y para la vivienda, guardapolvos, insumos y medicamentos (total de 1.875.000 unidades); 61.228 personas atendidas en el Tren de Desarrollo Social y Sanitario; 402.000 personas que reciben pensiones asistenciales no contributivas.

Por Decreto Presidencial N° 15, del 12 de enero de 2005, se creó el Consejo Consultivo Nacional de Políticas Sociales:

que estará integrado por representantes gubernamentales, empresariales, de organizaciones sindicales de trabajadores, de organizaciones sociales y de instituciones confesionales; en los términos y condiciones que establezca la reglamentación y que funcionará en el ámbito del CONSEJO NACIONAL DE COORDINACION DE POLITICAS SOCIALES de la PRESIDENCIA DE LA NACION. El desempeño de los integrantes del Consejo por el presente Decreto tendrá carácter de “ad - honorem”.

Art. 2° — A los fines de la constitución de un espacio participativo, se faculta al CONSEJO CONSULTIVO NACIONAL DE POLITICAS SOCIALES para:

- 1.- Constituirse en espacio de consulta y participación activa de la sociedad civil.
- 2.- Proporcionar e impulsar propuestas que atiendan a mejorar y facilitar la articulación territorial de planes sociales.
- 3.- Colaborar en las tareas que le correspondan de manera específica conforme a la reglamentación de los planes y programas sociales propios de cada jurisdicción.
- 4.- Proponer acciones o instrumentos que mejoren y fortalezcan el desempeño de los Consejos Consultivos en todos sus niveles.
- 5.- Participar en la orientación, implementación y auditoría social de las políticas sociales.
- 6.- Velar por la equidad, la eficacia y transparencia del gasto social desarrollando acciones de monitoreo y evaluación.
- 7.- Difundir la información disponible de los programas nacionales entre las personas, las instituciones y los consejos consultivos.
- 8.- Dictar su reglamento interno.
- 9.- Realizar todas las funciones asignadas en las normativas de los programas que se desarrollan en los Ministerios que integran el CONSEJO NACIONAL DE COORDINACION DE POLITICAS SOCIALES de la PRESIDENCIA DE LA NACION.

Conclusión

La realidad enseña que las políticas sociales no pueden ser planes aislados. No se puede hablar de políticas sociales si no se habla de economía, de educación, de salud, de vivienda, de empleo. Las políticas

públicas no están aisladas en el territorio, sencillamente porque la realidad supera el aislamiento. Están atravesadas por todas las variables que afectan a los grupos sociales y por la multidimensionalidad de la pobreza y la exclusión. Es necesario entender las manifestaciones culturales propias, las más enraizadas en el territorio, para no caer en un proceso de discriminación. No se trata de prohibir: se trata de respetar todas las formas de expresión de los pueblos y entender que las familias y las personas no son beneficiarios sino sujetos de derecho.

El cambio producido en la forma de pensar, entender y proyectar las políticas sociales se relaciona con las crisis de valores, políticas, económicas, sociales que se han venido atravesando en las últimas décadas, donde los pueblos tomaron protagonismo en la lucha y alzaron sus voces en la ciudadanía.

Hoy es posible pensar una política participativa, basada en la concertación entre los diferentes actores, pensar que los estados y los gobiernos asuman las responsabilidades y se pongan de pie en defensa de sus pueblos y sus territorios es pensar una nueva forma de vivir y estar en nuestra América Latina y en el Caribe

Bibliografía

Ávila M. P. (2013). El Programa Bolsa Familia y la pobreza en Brasil: mucho más que números a considerar. *Revista Sociedad & Equidad* N° 5.

Kirchner, Alicia (2003), *Los derechos sociales son derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de desarrollo social. Recuperado de <http://www.desarrollsocial.gov.ar/Uploads/i1/biblioteca/87.pdf>

Kliksberg B. (Jun. 2006). Hacia una nueva generación de políticas sociales en Latinoamérica. Un análisis comparativo. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. No. 35. Caracas.

Sinnott E., Nash J., de la Torre A. (2010). Los recursos naturales en América Latina ¿Más allá de bonanzas y crisis? Washington, Estados Unidos: Banco Mundial.

Silva S, Yazbek, y Di Giovanni. (2004) **¿Relaciones directas o mediadas? Participación ciudadana y control social en el programa Bolsa Familia**. Recuperado de <http://www.ipcundp.org/publications/mds/9P.pdf>



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido 20/04/2018 • Aprobado 11/06/2018

Reseña

Educar para sentir. Sentir para educar

Pilar Sordo.

Editorial Planeta, Colombia.

Primera edición.

Bogotá Colombia, 2018

Este interesante texto es una propuesta fresca y renovada acerca de lo que debería ser el proceso educativo. La autora comienza su libro discutiendo el término “habilidades blandas”, con el cual se ha querido denominar a las habilidades emocionales y de carácter social de los sujetos. Dichas habilidades son denominadas así, por contraste con las llamadas habilidades duras, propias del desarrollo cognitivo: la creatividad, la resolución de problemas, la argumentación, el pensamiento lógico matemático, el pensamiento reflexivo y el pensamiento crítico. Así, la autora propone renombrar a dichas habilidades blandas como habilidades personales, pues son las que identifican a la personalidad de los sujetos a lo largo de su vida y las que le abrirán la puerta al futuro.

En segundo lugar, la autora llama la atención acerca de cómo en las sociedades contemporáneas está prohibido llorar, reírse a carcajadas, enojarse o entristecerse, e incluso, algunas de estas prohibiciones han sido elevadas al rango de leyes que no permiten expresar en público sentimientos o emociones. Así mismo, la autora se refiere a cómo dicha prohibición genera un vacío afectivo en los sujetos contemporáneos, uno que los deja listos para convertirse en consumidores compulsivos con el fin de intentar paliar dicha carencia afectiva.

El texto también discute el papel de la familia para educar a los jóvenes en las emociones, llamando la atención acerca de cómo los padres tampoco cuentan con las habilidades emocionales necesarias para educar a sus hijos. La autora remarca cómo en Latinoamérica hemos sido educados de manera autoritaria, poco democrática y, sobre todo, con muy poca comunicación. Este último problema se agrava hoy con los medios tecnológicos con los que contamos, que acercan a los que están lejos, pero alejan a los que están cerca.

En tercer lugar, la autora argumenta que el sentir ha sido, sino desplazado de la educación del sujeto, sí sumamente disminuido. Así, de acuerdo con la autora, los programas de formación en la escuela sólo incluyen materias como lengua, matemáticas o ciencias, y disminuyen al máximo aquellas que están relacionadas con la expresión de las emociones y los sentimientos de los sujetos: las artes y las humanidades. Igualmente, dichos programas de formación, no tienen en cuenta aspectos como las relaciones sociales, el aprendizaje necesario para poder gestionar las emociones o temas como la solidaridad y la responsabilidad social.

La Doctora Pilar Sordo sigue su argumentación contraponiendo la vocación a la empleabilidad. Para la autora, no preparamos a los chicos para cumplir sus sueños y llenar sus expectativas, sino para que consigan un empleo y sobrevivan, o en el mejor de los casos, puedan comprar un coche, una casa y educar a su prole. Así, los establecimientos educativos, en lugar de abrir posibilidades a los chicos para que encuentren su vocación y se aseguren de llevar a buen puerto sus pasiones interiores, les ofrecen sólo herramientas para un mundo laboral incierto, poco amable y cambiante. Es decir, la educación les prepara para que sean alguien en la vida, pero no para vivir, para tener éxito y, mucho menos, para cumplir sus sueños.

Por último, la autora nos ofrece algunas reflexiones acerca de la educación superior y sobre el mundo laboral, de cómo estos dos ámbitos están desconectados de las pasiones del sujeto, lo que les frustra en sus deseos y les quita las ganas de vivir una existencia plena y llena de emociones y, por qué no decirlo, de felicidad. Así, la Doctora Sordo, explica como muchos de nuestros adultos pierden sus trabajos, no por incapacidad técnica o laboral, más bien, por no contar con herramientas sociales que les permitan trabajar en grupo, ser solidarios y proactivos frente los problemas e insertarse plenamente en el mundo laboral. Para finalizar, se propone que lo más importante para educar a un sujeto es enseñarle a crear y a conservar los vínculos afectivos, a mirar hacia su interior para descubrir sus pasiones, aquellas que le van a brindar que cada día esté “vivo” y con la energía psíquica necesaria para llevar a cabo sus proyectos y cumplir sus sueños.



José Joaquín García García

Doctor en Didáctica de las Ciencias experimentales
Director y editor de la Revista UNIPLURIVERSIDAD



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido 20/04/2018 • Aprobado 11/06/2018