

**MEDIOS, MEDIACIONES E INVESTIGACIÓN
ACCIÓN PEDAGÓGICA**

Grupo de Investigación Calidad de la Educación y Proyecto
Educativo Institucional Red de Maestros Investigadores de las
Normales Superiores de Antioquia

MEDIOS, MEDIACIONES E INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA

© Universidad de Antioquia

Rodrigo Jaramillo Roldán

Red de Maestros Investigadores de las Normales de Antioquia

Corrector de Estilo:

Henry García Gaviria

ISBN 978-958-8790-89-3

Primera Edición: Septiembre de 2013

Diseño y Diagramación:

Litoimpresos y Servicios S. A. S. Medellín

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Universidad de Antioquia.

El contenido del texto corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Calle 67 No. 53 - 108, Bloque 9

Teléfono: (57-4) 219 57 00

Medellín - Colombia

Esta publicación ha contado con la financiación parcial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

CONTENIDO

Presentación	9
Primera parte: Medios y Mediaciones: Alternativas Pedagógicas y Didácticas.	13
1.1 Las Culturas Juveniles: Una forma de la Cultura de la Época. <i>Marco Raúl Mejía J.</i>	15
1.2 Aprendizaje Significativo en un Contexto de Medios y Mediaciones en la Escuela Hoy. <i>Bilian Alcides Jiménez Rendón y Mauricio Ochoa Cuartas</i>	63
1.3 Posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Ámbito Escolar. <i>Juan Carlos Monsalve Gómez</i>	75
1.4 Las Prácticas Educativas con apoyo de las Tic. <i>Doris Estela Uribe Murillo</i>	85
1.5 Diógenes, Einstein y Freire asisten a la escuela del siglo XXI: De los Medios a las Mediaciones Pedagógicas para la Práctica de los Derechos Humanos. <i>Deyby Rodrigo Espinosa Gómez</i>	93
1.6 Medios y Mediaciones Pedagógicas. <i>Valentina Madrid Hincapié y Elizabeth Córdoba Moncada</i>	113

1.7 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Un Reto para la Escuela <i>Irene Zapata Rojas</i>	121
1.8 Historicidad y Actualidad de las Mediaciones Pedagógicas <i>Alba Lucía Sánchez, Martha Cecilia Gil Salcedo, Yaira Mabel Barrera Montaña y Luz Marina Rivera López</i>	137
1.9 Lectura de Contextos de Ciudad: Una Propuesta Pedagógica en la Escuela Normal Superior Antioqueña <i>Lina Marcela Molina Cardona, Juan David Jaramillo Tabares y Ana Eugenia Agudelo Guzmán</i>	147
1.10 Prácticas Didácticas e Innovadoras <i>Sebastián Macías Avendaño</i>	157
1-11 El uso Pedagógico y Cultural de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Campo Educativo <i>Jenny Alejandra Palacio Echavarría</i>	159
1.12 De cómo interpretar las Tecnologías de la Información y la Comunicación: La Labor del Maestro <i>Diana María Gallan Giraldo</i>	169
Segunda Parte: Investigación Acción Educativa y Formación de Maestros en Antioquia	175
2.1 La Formación en Investigación Acción Educativa con Maestros en ejercicio y en formación <i>Bernardo Restrepo Gómez</i>	177
2.2 Investigación Acción Pedagógica y Formación: Experiencias desde la Red de Maestros Investigadores <i>Rodrigo Jaramillo Roldán</i>	185
2.3 Prácticas de Investigación Acción Educativa de los Maestros y Maestras en Formación <i>Ana Eugenia Agudelo Guzmán</i>	205

3.2 Repensando la Cátedra de Formación Ciudadana y Constitucional impartida en la Universidad de Antioquia: Una experiencia de un Estudiante de Ciencias Sociales <i>Deyby Rodrigo Espinosa Gómez</i>	219
2.3.3 Estrategias Pedagógicas para el Fortalecimiento de los valores en la formación de maestros <i>Luz Mery Querubin</i>	231
2.3.4 La Formación del Rol Pedagógico – Social de los Maestros <i>Martha Cecilia Gil Salcedo y Olga Lucia Sánchez Valencia</i>	243
2.3.5 Formación de Estudiantes Críticos y Reflexivos desde las Ciencias Políticas, en el grado décimo a de la Institución Educativa Escuela Normal superior “Pedro Justo Berrío”. <i>Luz María Arrieta Pérez</i>	255
2.3.6 La Biblioteca templo de la Epistemología <i>José Celedonio Montoya Urrego</i>	261
2.3.7 Estrategias para hacer de la Lengua Extranjera Inglés, un saber significativo e interesante para los maestros en formación de la escuela normal superior “Miguel Ángel Álvarez” <i>Noris Stella Usuga Gutiérrez</i>	269
2.3.8 Estrategias Pedagógico Didácticas para lograr la atención de los estudiantes en los niños y niñas del nivel de preescolar en el colegio “San José de la Salle” <i>Yaira Mabel Barrera Montaña</i>	279
2.3.9 El Arte Dramático, la puerta de la Enseñanza <i>Alexander Velásquez Pulgarín</i>	285
2.3.10 Agresividad en el aula, un agente meritorio de investigación <i>Diana María Gallán Giraldo</i>	295

PRESENTACIÓN

La apropiación de los medios y las mediaciones en la educación, a la par que la investigación acción pedagógica, tienen como común denominador la acción participativa del maestro. En el primer caso, se hace recurrente pensar en alternativas didácticas y pedagógicas; al mismo tiempo que se torna imperativo el acercamiento a lo científico-técnico como parte de las mediaciones que se requieren para los nuevos tiempos. En el caso de la investigación acción educativa y pedagógica, son necesarias alternativas que articulen y potencien las capacidades de indagación y reflexión con la intervención formativa de los maestros.

Cuando se hace referencia al medio se considera un componente, instrumental o no, que apoya una determinada acción o intervención. Mientras que la mediación alude, más bien, a la intervención humana con una finalidad determinada, en este caso pedagógica. Desde esta óptica podríamos decir que hoy en día pululan los medios técnicos y escasean las mediaciones en los actos de enseñanza-aprendizaje.

En el marco de las mediaciones merece especial atención el asunto de la virtualidad, ya que en tiempos de incertidumbre se requiere de un amplio margen de posibilidades de intervención en los procesos de formación por parte del maestro, sobre todo cuando se trata de llegar a las poblaciones de mayor vulnerabilidad frente a situaciones de apatía, insatisfacción y pérdida de sentido existencial. La importancia de lo virtual en los procesos formativos es de alta potencialidad, debido al poder de injerencia de los maestros. Es por esto que se deben generar, con urgencia, didácticas, metodologías y múltiples alternativas de respuesta a

los requerimientos educativos y formativos, sobre todo de la población infantil y juvenil.

En la reflexión de lo virtual se ha tomado como referente central el texto ¿Qué es lo virtual? de Pierre Lévy. Por una parte, para pensar el maestro como transformador social desde sus prácticas pedagógicas, en tanto generador de otras alternativas que dan respuesta, se adecúan y son pertinentes con los requerimientos de los nuevos desarrollos científico-técnicos. Por otro lado, la consideración de lo virtual como potencialidad, que puede conducir a mayores aproximaciones hacia la humanización y valoración de los actores sociales desde los actos formativos. Cuando se dice humanización, se alude al reconocimiento del ser humano como persona. Es decir, hombre como ser material y espiritual. Ser en permanente proceso de constitución, que es portador de valores y que está dotado de condiciones óptimas para la convivencia social y la educabilidad. Entendiendo que la educación es un hecho social que históricamente ha tenido finalidades según tiempos y formaciones sociales concretas, en las cuales se conserva, de manera más o menos definida, una tipología del hombre a formar. Finalmente, es lícita la reflexión en torno al aprovechamiento de lo virtual como alternativa para la creatividad frente a los imperios del positivismo.

Cuando pensamos con Pierre Levi (1999, p. 12-14) que lo virtual no es lo opuesto a lo real y que es más bien potencialidad, se avanza en dirección del reconocimiento de un marco de posibilidades que nos aproximan a lo diverso, lo heterogéneo y lo múltiple. “Una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata”. Este solo evento nos recuerda lo promisorio que puede resultar este reconocimiento en términos formativos, y sobre todo para la apertura y la flexibilidad de pensamiento en los contactos con los alumnos por parte del maestro. De esta manera, la comprensión de lo virtual está más cerca de la idea de fuerza, como “aquello que existe en potencia pero no en acto”.

La riqueza que puede suscitar lo virtual frente al positivismo, deviene de su tendencia a potenciar actos creativos de pensamiento que trascienden los realismos facilistas, dominados por los productos e in-

dicadores inmediatistas. En esta medida, justamente, es que se defiende la tesis de que pedagógicamente la virtualidad puede ir en contravía del neopositivismo que se impone a los actos formativos.

Con este antecedente, el libro *Medios, mediaciones e investigación acción pedagógica* intenta erigirse, desde la estructura de sus contenidos, como un puente entre lo pedagógico, los medios, las mediaciones y la investigación acción educativa.

En una primera parte, bajo el lema de los medios, las mediaciones y las alternativas pedagógicas y didácticas, quedan identificadas las reflexiones relacionadas con los aprendizajes significativos en contextos de medios y mediaciones, las posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito escolar, las prácticas educativas, la práctica de los derechos humanos, la historicidad y actualidad de las mediaciones pedagógicas, y la lectura de contextos en clave de ciudad; asimismo, se identifican los usos pedagógicos relativos a las culturas y los retos de transformación para la escuela.

La segunda parte, mientras tanto, comprende experiencias y prácticas de investigación acción educativa, de maestros en ejercicio y en formación, con la validación del presupuesto, desde la red de maestros investigadores (REDMENA), de que es posible contribuir con mayor ímpetu en la formación del maestro desde la investigación.

Rodrigo Jaramillo Roldán

Coordinador Grupo de Investigación Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional y de la Red de Maestros Investigadores de las Normales Superiores de Antioquia (REDMENA)

PRIMERA PARTE:

MEDIOS Y MEDIACIONES: ALTERNATIVAS
PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS

1.1 LAS CULTURAS JUVENILES: UNA FORMA DE LA CULTURA DE LA ÉPOCA

Acercamientos interpretativos acerca de los jóvenes del Programa Ondas (Borrador en construcción)

*Marco Raúl Mejía J.⁸⁶
Programa Ondas
Planetapaz
Expedición Pedagógica Nacional*

*“Cuando tenía todas las respuestas, me cambiaron las preguntas”
Grafitti*

Este grafitti, que se encuentra en múltiples paredes de diversas ciudades del mundo, sirve de abre bocas para plantear la tesis que se desarrollará en este texto: vivimos tiempos de cambio profundos; lo que algunos autores han denominado como un cambio de época, no solo una época de cambios. Asistimos a una reestructuración profunda de la manera de existencia de la sociedad. Pero, además, a un cambio de fondo en la

86 Licenciado en Filosofía y Letras. Magíster en Educación y Desarrollo. Doctorado en el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. marcoraulm@gmail.com

composición de lo humano y del poder en sus maneras de ver, sentir, conocer, interactuar, amar, y, quizá, el lugar más visible de esas modificaciones son las culturas juveniles⁸⁷. Por ello, podemos afirmar que ser joven, y en la perspectiva de sus múltiples culturas, es una forma particular de ver el mundo, de interpretar la realidad, y de dar cuenta de las formas prácticas que toman sus apuestas y sentidos.

Es desde estos entendimientos de las múltiples culturas juveniles, sobre las cuales muchos comportamientos adultos conforman una mirada discriminatoria y excluyente, que puede ser caracterizada en algunos casos como etnocéntrica, ya que se acerca al mundo joven, desde el mundo adulto, sin reconocer sus especificidades y diferencias, lo que convierte su cultura, su manera de ser y el mundo adulto como la mirada verdadera y el referente único y siempre válido, por ello, se hace necesario detener la mirada y reflexionar como todos estos cambios científicos, tecnológicos, políticos, económicos y sociales construyen una nueva manera de lo humano, y gestan las diferencias particulares, de este tiempo, entre los mundos adultos y los mundos juveniles.

En ese sentido, reconocemos un mundo de cambios profundos para el adulto y de contradicciones para el mundo juvenil. Los dos construyen el aprendizaje de un nuevo mundo, con la diferencia básica de que el joven ya viene con muchos de los elementos de esta época incorporados como dotación que se le entrega en la temprana socialización. No en vano, los estudios muestran cómo un niño o un joven de esta época

87 Uso este término de culturas juveniles en el sentido pleno de lo que es una cultura, ya que nos encontramos frente a:

- Un lugar social (contexto específico) que les da una percepción particular de la realidad.
- Un proceso de socialización donde aprenden e interactúan, y construyen nuevas dimensiones de sí mismos.
- Una simbolización constituida por medio de variados lenguajes y con más énfasis –hoy– en los entregados por el mundo de las comunicaciones.
- Un sistema general de codificaciones en donde existe una unidad integradora que les da pertenencia.
- Un compartir diferenciadamente (no homogéneo) la manera de ser joven; por ello, sus culturas son variadas, otros hablarían de subculturas al interior de la misma cultura.
- Unas prácticas que se ven modificadas, y que no son estáticas. Constantemente surgen otras que modifican aspectos de esa diferencia.
- Una interrelación que surge de los entornos materiales, simbólicos e institucionales.

pasa su tiempo vital dos o tres veces más frente a la televisión o alguna pantalla de diversión (web 1) o red social (web 2)⁸⁸, que en la escuela.

Desde esta perspectiva no es posible entender el mundo juvenil sin dar cuenta de los cambios que en la sociedad influyen en la conformación de esta nueva manera de ser joven. En ese orden, eso que hemos llamado “nueva dotación”, de ese “nativo digital”, requiere entenderse desde los procesos más amplios en los cuales se configura este cambio de época, para comprender esos nuevos nexos sociedad-cultura-subculturas-organizaciones. Así, pudiéramos afirmar que el problema es entender el mundo actual y los elementos propios de él que dan forma a esas culturas juveniles, las cuales se vuelven múltiples e híbridas en una composición propia hecha de nexos invisibles entre lo local, lo regional, lo nacional, lo internacional, y configuran lo global en la especificidad de estas culturas.

1. LO GLOBAL, REALIDAD INELUDIBLE⁸⁹

Es muy común, en este tiempo, escuchar discursos que demonizan los cambios en marcha derivados de una confusión entre las modificaciones de época y la globalización en singular como el proyecto de control del capitalismo de estos tiempos, hasta identificarla en muchos casos con el neoliberalismo, el cual desde nuestra perspectiva es la manera dominante de administrar la globalización. Sin embargo, es necesario hacer una separación analítica de estos dos procesos, el del cambio de época (lo global) y la globalización capitalista, con el fin de orientar y discernir los diferentes fenómenos que acontecen en la globalización.

Este ejercicio ayudará a comprender cómo, en este momento de cambios, cada concepción y la forma de realizar cualquier actividad y de plantearse crítica y alternativamente frente a ella, tiene que ver con una manera de entender el capitalismo globalizado. Esta separación es bási-

88 PISCITELLI, Alejandro. *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires. Paidós. 2002.

89 Para una mayor profundización de esta visión sobre el fenómeno de la Globalización, consultar el libro *Educaciones en las globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2007.

ca para exponer cómo opera hoy esa globalización, establecer las distancias de las posiciones críticas y, desde la especificidad de los educadores populares, hacer una reflexión apropiada que permita el surgimiento de los nuevos campos en los cuales se libran, actualmente, las luchas de poder, siendo uno de los centrales la comprensión de las culturas juveniles como manifestación y materialización de unos cambios que no pueden ser leídos en blanco y negro, hecho que exige una nueva mirada (de arco iris) para su comprensión.

1.1 Recuperar el contexto

Se dice que el momento actual de globalización no es más que la intensificación y la profundización de una de las características principales del capitalismo: su internacionalización, en la búsqueda de ser “sistema mundo”, (originariamente centrada, para algunos autores, en el momento de la expansión colonial española, holandesa, portuguesa y europea en general) y la mundialización de los mercados derivada de la generación del transporte marítimo y, posteriormente, de otros medios.

En esa secuencia histórica, el fenómeno actual de la constitución de lo global sería una segunda revolución al interior del capitalismo, en el cual se intensifica el tiempo y el espacio por medio de la creación de otras formas de energía que potencian tecnológicamente un nuevo lugar de la productividad y de la ganancia capitalista. En tal sentido, muchos autores entienden la globalización como un nuevo estadio del desarrollo del capitalismo cuya característica principal es la transformación de las fuerzas productivas a partir del trabajo inmaterial, la modificación de las relaciones sociales generales (no solo de producción) y la intensificación de la exclusión y de la monopolización del capital⁹⁰ bajo control financiero.

Esa globalización produce una serie de cambios que modifican lo que tradicionalmente se entendía como el cotidiano de las personas. Algunas de sus características son:

90 IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro. Civilização brasileira. 4ª. Edición. 1997.
REBELLATO, José Luis. *La globalización y su impacto cultural. El nuevo horizonte posible*. La Paz, Bolivia, CEBIAE, 1999.

- La intensificación de las relaciones sociales entre los humanos: comienzan a ser a escala mundial.
- Lo local y lo universal se articulan para vincular a todos los sujetos a lo lejano desde nuestro mundo cercano, y construir la idea de lo “glocal”.
- Los procesos productivos se transforman y superan los modelos tayloristas, fordistas, post-fordistas y las formas post-industriales, e instauran el “toyotismo”.
- Se construye un mundo intercomunicado e interdependiente donde el fenómeno virtual produce transformaciones tanto en el lenguaje como en la cultura.
- La producción se reorganiza desde el capital constante (ahora centrado en la tecnología y el conocimiento), y se genera una transformación del capital variable. Esto explica en parte el desempleo en el mundo y las nuevas formas del trabajo asalariado.
- Las condiciones del trabajo se transforman y se hace real el surgimiento del nuevo asalariado del conocimiento a partir del lugar del trabajo inmaterial, y con ello se reestructuran las clases sociales en el mundo.

Con la globalización surge un nuevo fenómeno con una cierta originalidad frente a los procesos de mundialización anteriores. Se requiere, entonces, una comprensión de qué es lo que la produce, para así poder abordar los otros tipos de relaciones que se dan cuando el fenómeno toma forma en la vida cotidiana de las personas, en la vida institucional y en los procesos sociales.

2. La tecnología modifica la interacción de los actores

Se desarrolla paulatinamente una concepción muy fuerte que muestra cómo la tecnología va mucho más allá de los aparatos y artefactos, y que –en ese sentido– a lo que asistimos es a una profunda transformación de lo humano, la cual está marcada por la emergencia de esas nuevas herramientas mediadoras que producen en quien las utiliza no solo

transformación en sus procesos mentales y aprendizajes, sino modificaciones en el nexo realidad-pensamiento a través de las mediaciones.

Esas herramientas no corresponden a un proceso de opción individual, sino a una dinámica cultural donde la reflexión, la inteligencia, la conciencia, son construidas por el uso que de estas herramientas hacen los actores en el juego comunicativo. Para algunos autores como Pierre Lévy⁹¹, estamos llegando a una planetarización de la expansión de la conciencia en la cual las conexiones entre los seres humanos se dan más al interior de su sistema de constitución de lo humano que hacia el exterior, lo que produce un fenómeno de autoreflexividad de otro tipo y de otras características, y una nueva dinámica de hominización (construcción de lo humano) mucho más profunda.

La corporeidad más acabada de estas transformaciones tiene su manifestación en los jóvenes de hoy⁹², quienes encuentran en esta situación una de las dificultades mayores para relacionarse con el mundo escolar, el mundo del adulto. Esas realidades de nuevos artefactos y herramientas derivadas de la revolución microelectrónica, hacen visible cómo el adulto se tiene que enfrentar a situaciones que eran desconocidas para él en su mundo, como por ejemplo: cambios acelerados, nuevos lenguajes, identidades fragmentadas, adelantos tecnológicos. Esta situación genera incertidumbre y derrumba el paradigma de mundo adulto, mundo joven, en el cual la persona mayor todo lo sabe y tiene claro hacia dónde van las cosas, porque tiene un mayor control de su entorno.

Pudiéramos afirmar que para nosotros, los adultos, las nuevas tecnologías no representan nuestro medio natural, mientras que los jóvenes han crecido en una interacción permanente con lo artificial como medio natural. Por ello, es urgente abandonar la prevención, abrirnos a un mundo que cada vez nos enseña que aprendemos desde la gestación hasta la tumba, y recibir críticamente estas nuevas realidades. En ese sentido, es necesario deconstruir (desaprender) muchas de nuestras

91 Lévy, Pierre. *As tecnologias da inteligência, O futuro do pensamento na era da informatica*, traducción de Calos Inineu da Costa, Editora 34, Rio de Janeiro, 1993.

92 Este material es una ampliación del texto publicado conjuntamente con Diego Pérez, *De calles, parches, galladas y escuelas. Transformación en la socialización en los jóvenes de hoy*. Santa Fe de Bogotá. CINEP. 1997.

miradas acerca de los cambios tecnológicos y ganar una mirada para entender los nuevos fenómenos.

Si nos damos cuenta, los jóvenes llegan a la tecnología más desde su paisaje cotidiano, es decir, estamos frente a una revolución tecnológica, sobre nuevas bases, las cuales desbordan al mundo adulto. A nosotros nos toca comprender esos lenguajes nuevos que en ocasiones nos deben traducir, ya que los jóvenes hablan esos códigos como lenguaje madre, ellos nacieron en el cambio y en esa velocidad y allí son maestros de los adultos.

Observemos algunas de esas características que van a hacer muy nuevo el encuentro adulto-joven derivado de las transformaciones tecnológicas y a tener sus correlatos para la conformación de las nuevas formas pedagógicas que incluyen los componentes tecnológicos y constituyen unas culturas juveniles con especificidades y particularidades que exigen una interacción modificada.

2.1 Lo digital: una nueva realidad⁹³

Pierre Lévy propone considerar todo el proceso gestado en los computadores y en la microelectrónica como una tecnología intelectual. Él plantea que el advenimiento de estos fenómenos de la inteligencia artificial es comparable con el de la escritura y que afecta la mayoría de nuestras actividades cognitivas. Del mismo modo que el uso técnico de estos elementos incorporados en la vida cotidiana nos muestra que la vieja disociación ciencia-tecnología-uso técnico tiene que ser recompuesta de otra manera⁹⁴, ya que nunca como ahora se hace urgente reconocer en toda la tecnología hechura humana desde necesidades e intereses de los grupos específicos; por lo tanto, es una cultura en el pleno sentido de la palabra.

93 Apartes del capítulo “Las educaciones” de mi libro de próxima aparición: *Las escuelas de la globalización. El conflicto por su reconfiguración*, en Ediciones Desde Abajo.

94 SABROVSKY, Eduardo. “Tecnología y teoría crítica”, en *Tecnología y modernización en América Latina: ética, política y cultura*, Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A., Santa Magdalena, 1992. En este texto, el autor ve un desplazamiento de la idea de la racionalidad instrumental habermasiana.

Desde esta mirada, algunas de las funciones que antes representábamos como específicas de lo humano y no solo de tipo físico, comienzan a ser realizadas por máquinas.

Los principales elementos que permitirían ver este fenómeno serían:

- a. Máquinas que trabajan en textos reemplazando la lectura y la escritura (máquinas inteligentes).
- b. Telemática y bancos de datos, que desplazan la memoria y la constituyen de otra manera.
- c. La síntesis numérica y la infografía, que permiten la elaboración y codificación de imágenes.
- d. El acto del lenguaje en sí mismo, que es desplazado por las máquinas y los idiomas semi-mecánicos (*software*) y los sistemas icónicos.
- e. Tareas de concepción, decisión, precisión y organización que se hacen posibles por medio de todos los instrumentos de la inteligencia artificial.

Es decir, estamos ante una redefinición práctica de las actividades cognitivas, en la cual la inteligencia artificial instituye a la inteligencia humana y se constituye como histórica. En palabras de Lévy, “la inteligencia simulada por las computadoras, no es la perspicacia concreta y focalizada de la oralidad, sino el entendimiento formal y abstracto de la cultura escrita”.

2.2. Lo digital: más allá de los tecnofactos y aparatos

En el emerger de las nuevas herramientas o tecnologías de la inteligencia, existe una técnica que para algunos autores poco a poco se convierte en un lenguaje y es “lo digital” como forma que vehiculiza el paso de los procesos entre las máquinas y las realidades que emergen de ellas. Es decir, ese lenguaje que se constituye en el surgimiento de la inteligencia artificial, nos lleva a entender que la imagen, los computadores,

las realidades virtuales, la telemática, etc., son posibles por la existencia de lo digital, a la vez que son soportes⁹⁵.

Por ejemplo, la imagen ya no responde al dictado del mundo natural, sino a unos postulados abstractos, discursivos y libres de la mente y la imaginación. Esto convierte a la imagen en alternante, que goza de la omnímoda arbitrariedad del signo gráfico, se desatiende de la literalidad que la referencia, es decir, es la superación del discurso audiovisual tradicional, que ya no es la imagen-movimiento, ya que lo que se recompone no es el objeto sino el movimiento mismo.

Es interesante ver, por ejemplo, las diferencias entre internet (web 2) y televisión (web 1). En esta última, uno ve lo que quiere la programadora; en el internet, la búsqueda potencia una situación menos pasiva, uno ve lo que quiere. Igualmente, uno va al mundo, mientras la televisión nos trae el mundo. Es decir, con la llegada del internet, el espacio se ha reducido, el tiempo se ha acelerado.

La imagen construida en lo digital se margina de los compromisos con el contexto y con la ideología, produce un intratexto y se permite el lujo de destrozar la integración formal y la identidad significativa, para generar un nuevo universo de percepción y de conocimiento con nuevas claves ideológicas.

Curiosamente, su narrativa va a ser una representación simplificada que siempre tiene por objetos fenómenos complejos y allí los relatos digitales muestran que sus textos tienen relación con un nuevo contexto. Es decir, sus imágenes son símbolos y síntomas de una nueva cultura (función iconológica), y sus indicios muestran que también allí hay una particular visión del mundo, no configurada en procesos anteriores (nueva función ideológica).

El tiempo tiene la apariencia de ser muy real, porque se cree por los bancos de datos el trabajo de acumulación y de conservación que ha sido realizado en la escritura dejando la sensación de que todavía tiene nexos con lo escrito. Sin embargo, en su función, el banco de datos tiene los conocimientos que pueden ser utilizados con sentido práctico,

95 WOOLLEY, B. *El universo virtual*. Madrid. Acento Editorial. 1994.

especializado. Es un informe para los especialistas de donde se toma solo lo que se necesita, y su núcleo es una evolución sin límites que no necesito en mi memoria pero que en cualquier momento puedo requerir.

Lévy dice que dos tercios de los datos actualmente almacenados en el mundo tienen información económica, comercial y financiera de carácter estratégico. Esto es: una información confiable y rápida para tomar la mejor decisión, sentido totalmente diferente al acumulativo del texto escrito. Es decir, estamos ante un tiempo puntual gestado en el nuevo lenguaje.

La memoria cambia su forma anterior, en cuanto queda objetivada en los dispositivos automáticos, separada del cuerpo y de los hábitos colectivos, no busca la verdad, solo le interesa la rapidez en la ejecución y la celeridad en el cambio operativo. Plantean quienes trabajan estos aspectos (ver bibliografía) que acá el ser filosófico y la historia quedan subsumidos en la rapidez y en la aceleración. El pensamiento se va a dar en un nuevo espacio expresivo, en donde el aspecto puntual del presente es lo central, lo opuesto al medio, es decir, en lo digital hay una transformación del proceso alfabetizador y un cambio radical en la forma de pensar.

Por ejemplo, hay una temporalidad por la electrónica, en donde se controlan todos los aspectos del texto, en donde están conectados todos los conocimientos por medio de un código único y en donde la abundancia de posibilidades dinámicas salta, en los elementos de la web 2, de un lugar a otro, como posibilidad. Cambia la fijeza de la formulación contemplativa de las ideas, esto es, velocidad y multiperspectividad. Esto es lo que ven los jóvenes o toda persona que se sienta frente a la pantalla.

Esto constituye también el fin de las verdades cerradas y autovalidantes, que crean un contexto de negociaciones interminables, de referencias cruzadas, de sincretismos, situación que permite una cierta emergencia de lo diverso. En consonancia, lo digital cambia el soporte de lo escrito, así como las maneras de acceder a él, ya que busca en

esa multiperspectividad ligar todo con todo (el hipertexto⁹⁶ es un buen ejemplo). Estos dos elementos afectan la lectura y la manera cómo se produce sentido, y crean, necesariamente, otros valores y otra forma de insertarse en la realidad.

Muchos de estos cambios han sido vehiculizados por la interacción cultural constituida por los procesos de la revolución científico-técnica, en cuanto esta hace, en su perspectiva, que sus aparatos técnicos sean herramientas utilizadas en la cotidianidad de la vida de las personas. Para ello se desarrolla una estrategia de masificación que configura un uso común que tiene como consecuencia modificaciones en procesos lógicos y de subjetivación en hábitos, costumbres y procesos de socialización. Por ejemplo, basta con mirar el lugar donde pusieron la televisión cuando llegó por primera vez a la casa de nuestros abuelos y la manera como transformó las relaciones sociales al interior de la esfera doméstica; en ese espacio que antes ocupó el encuentro de personas y hoy es el lugar para “ver televisión”.

Estamos frente a modificaciones de fondo que no solo cambian el paisaje cotidiano de hogares, hoy llenos de aparatos o herramientas tecnológicas, sino que producen transformaciones en la cultura de una época que encuentra, a su manera, una apropiación de los cambios del desarrollo tecnológico. Estos cambios a su vez producen una reestructuración de la sociedad y de la cultura, construyen procesos nuevos de socialización, y requieren permanentemente el perfeccionamiento de las tecnologías para su uso cotidiano⁹⁷.

96 Una excelente síntesis de hipertexto se puede ver en PASSARELLI, Brasilina, *Hipermedia e a educação, algumas pesquisas e experiências*. Em: revista *Contexto e Educação*, No. 32, Ijuí, octubre-diciembre 1993, páginas 62 a 80. En él nos encontramos frente a una metamorfosis del texto impreso, emergiendo el texto electrónico como una modificación de la forma tradicional de realizarse la lectura y la escritura. El hipertexto es el mismo, desterritorializado, siempre alimentado y abierto a nuevos textos, mezcla culturas orales, auditivas, escritas, relaciona diferentes redes, multiplica la posibilidad de producir y agregar sentido, siempre abierto, y desde allí, a miradas plurales. La persona puede ser autora sobre un texto que aparentemente ya está constituido, pero a la vez nunca cerrado, siempre constituyéndose. Por estas características, cuando es usado en el trabajo pedagógico se insiste en que esto requiere “otro y nuevo despliegue de lo humano”, en cuanto hay un cambio no solo en los modos de narrar sino también en las lógicas de lectura y escritura.

97 PAGELS, H. *Los sueños de la razón. El ordenador y los nuevos horizontes de las ciencias de la complejidad*. Barcelona. Gedisa. 1999.

Desde esta mirada, se reconoce que en este último período de la historia social de occidente se viven infinidad de modificaciones vehiculizadas por la manera como la tecnología logra introducirse en la cultura mediante su uso cotidiano. Asimismo, se transforman, también, comportamientos en la esfera de lo humano que para algunos autores significa un replanteamiento frente a miradas anteriores y una nueva configuración desde la manera como se produce la interacción con su nuevo medio.

2.3 Las revoluciones tecnológicas

En una forma muy sintética, vista desde las revoluciones tecnológicas al interior de la revolución productiva de la microelectrónica, podríamos resumir esos cambios de los últimos sesenta años en nuestras realidades que ayudan a configurar las culturas juveniles y las modifican, y que generan nuevas maneras de subjetivación, además de que n

- a. La transistorización. Desarrollada en la década de los años cuarenta y visible en los “radios transistor” que reemplazaron a los eléctricos, mediante este cambio se produce una primera globalización cultural, en cuanto pone en contacto las culturas locales de los sitios más alejados en un proceso de internacionalización con los lugares más lejanos. Además, representa un cambio y un inicio de ruptura con la denominada cultura “cultura” representada en el texto escrito. Es la primera descentración fuerte de las culturas terrígenas; igualmente, de una mirada empírica del conocer, donde la verdad es asimilable a lo que se veía. Esto significa un cambio en lo cotidiano, en cuanto la persona, por medio de su oído, tiene que construir referencias a lo lejano en su mundo.

En las culturas juveniles, grandes consumidoras de radio, se establece toda una cultura auditiva, que va a tener su manifestación en un mundo con gran sentido musical que hace de esta expresión no solo un pasatiempo, sino una representación con significados profundos que le dan valor e identidad a algunos agrupamientos de los jóvenes, ya que trae consigo una figuración de la vida y la manifestación de una cosmovisión y de una manera de representarse en lo público y lo masivo.

- b. La imagen. Desarrollada para su uso masivo en los años cuarenta y visible en la televisión en la vida doméstica de las personas, va a significar un cambio grande en lo humano en cuanto se introduce a un nivel masivo la interacción humana con la mediación e interacción tecnológica, modificando el encuentro cara a cara como lo propio de lo humano y de la psicología de ese tiempo. Esto significa, también, la emergencia de lo virtual en el mundo cotidiano y el surgimiento de otra realidad, lo que implica para las personas un umbral de separación en su reflexión entre lo real y lo virtual, y produce cambios en la manera como se construye y se produce el juicio, ya que esa diferencia entre lo virtual y lo real organiza otra forma de él que genera la ambigüedad.

En las culturas juveniles se da la emergencia de las culturas visuales, lo que en el mundo de la escuela significa distancia con el texto escrito, y la ambigüedad produce un relativismo moral tanto a nivel de comportamientos como de juicios. Los caminos de lo bueno y lo malo toman otro sendero, menos dicotómicos (el famoso “depende”). Esto como manifestación de una “lógica paradójica” que comienza a regir sus actuaciones en donde cabe no solo lo que es sino también lo que niega y contradice aquello que se afirma tanto en el juicio como en la acción. También, trae un mundo de representación y simbolización muy fuerte en imágenes, lo que los conduce por caminos de una estética visual, algunas hechas de collage, que rompen los cánones de las formas tradicionales de lo bello y lo feo.

- c. La informática. En este proceso de revolución tecnológica se hace visible en los computadores, con un uso social inicial en la década de los sesenta y con un uso ampliado en su versión PC en la década de los ochenta. Con este desarrollo la memoria deja de ser una función específicamente humana y es sacada del cuerpo humano (más allá de la descentración del texto escrito) para ubicarla en una máquina, que por su potenciación hace que la información y el conocimiento se multipliquen a niveles nunca vistos. Algunos estudios muestran cómo se ha producido una profundización en algunas facultades del cerebro, lo que lleva a la modificación de criterios de acción y crítica ampliando los procesos de hominización, generando para la educación una separación entre información y conocimiento.

En las culturas juveniles se da la emergencia de la cultura digital en pleno, con cambios en la manera de representarse que van a tener incidencia sobre un tipo de conocimiento que algunos llaman de abducción y que se van a caracterizar por no estar centrados solo en la razón sino en toda la corporalidad de todas las personas, avanzando hacia la constitución de un cierto tipo de integralidad humana que entra en disputa con otras concepciones de ella, propias del mundo adulto. En la producción de los actores juveniles es fácil ver esto por medio de los distintos “bricolaje” que organizan para dar respuestas y construir algunos procesos con múltiples opciones de solución.

- d. La telemática. Emergente en los años ochenta como una de las herramientas de la revolución tecnológica que se caracterizan por unir lo escrito, lo digital y lo oral. Expresión máxima de la web 2.0, su lugar más visible es la Internet en nuestras vidas cotidianas. Se dice que da pie al surgimiento de un mundo glocal donde el encuentro de todas las características de lo global se hace realidad en un escenario doméstico, y a la construcción de una industria cultural de masas que reordena las formas de la cultura al producir una hibridación real y permanente en la inmensa mayoría de los procesos culturales y una tensión que en cada momento reconstruye las relaciones entre lo lejano y lo cercano; además, da forma a procesos de redes sociales y de participación en la web.

En las culturas juveniles es visible todo este fenómeno en cuanto su mundo de intereses y necesidades, en muchos casos, tiene una modelización de esa industria cultural de masas, genera una dinámica propia de formas de ser, pensar y actuar, y hace real en el encuentro cotidiano y el surgimiento de las identidades fragmentadas, con imaginarios de otro lugar, hábitos cotidianos con otros referentes y comportamientos en el territorio (glocal) y con una mezcla híbrida conformada por el encuentro de diferentes elementos. Estos aspectos hacen que la subjetividad también sea reordenada y descentrada de la manera como en el pasado fue entendida, como una unidad, abriéndose el campo de subjetividades desterritorializadas y fragmentadas.

- e. La biotecnología. Gestada en la segunda parte de la década de los noventa y en el comienzo del nuevo milenio que se ha hecho visi-

ble mediante la cultura masiva de las clonaciones y de las noticias acerca del genoma humano, hecho científico y tecnológico que trae profundos cambios en las representaciones e imágenes sociales de la vida y lleva la ética a lugares que algunos autores han caracterizado como de vacío y pluralización ética, anunciándonos grandes cambios en la esfera de los valores, Jonas⁹⁸ llega a sostener que Kant es insuficiente para explicar las nuevas realidades en este aspecto. Es demasiado reciente esta discusión para darse cuenta de cómo afecta el mundo de las culturas juveniles, pero debemos estar prestos a escuchar sus voces allí.

Todos estos cambios nos muestran cómo estamos frente a unos procesos culturales reorganizados desde las nuevas realidades por la manera como la ciencia y la tecnología han comenzado a incidir en la esfera cotidiana de acciones y pensamientos, y a constituir un mundo que se organiza desde una cultura tecnológica que toma cuerpo en los diferentes procesos de nuestra vida. Por ello, hemos afirmado que estamos ante un cambio de época, en donde la comprensión de las culturas juveniles significa reconocer que ellas hacen parte de estos tiempos. Por eso, levantar planteamientos críticos requiere de un acto previo y es la capacidad de comprender la manera como inciden los procesos más generales de la sociedad sobre la constitución de dichas culturas, y como asistimos hoy a una lucha de concepciones sobre el hacia dónde y cómo orientar un proyecto de nueva humanidad, nueva democracia y ante todo nueva

98 JONAS, Hans. *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Madrid. Editorial Herder. 1995. En este texto se reconoce la técnica como un ejercicio de poder humano, por lo tanto de actuación, con un hecho nuevo que introduce una dimensión adicional en el marco de la acción humana, esos elementos que llevan a reformular la ética anterior (Kant), serían soportados en:

- a. La ambivalencia de sus efectos, hoy ya no es de buenas razones, ni de intenciones, ni de distinciones cualitativas.
- b. La automaticidad de su aplicación. La lógica de masividad exige su aplicación a escala, y niega su neutralidad ética.
- c. El espacio y el tiempo han entrado en dimensiones globales, su acción va más allá de lo humano, se extiende su acción por el planeta, implicando el futuro.
- d. La ruptura del antropocentrismo. Lo humano ha sido vinculado con la biosfera del planeta, en donde toda extinción de especies es un crimen, y se genera una responsabilidad cósmica.
- e. Nuevas preguntas metafísicas. La forma y las responsabilidades vuelven a realizar preguntas acerca de si debe haber y por qué una humanidad. Y desde allí, “colocarlo al galope tecnológico, unos controles extra-tecnológicos”.

producción de vida, con sentido, en una sociedad transformada y sin desigualdades e inequidades⁹⁹.

En esta perspectiva, cuando trabajamos en educación, no podemos separar la selección de las herramientas para su uso y el proyecto pedagógico o la concepción crítica, como si fueran solo un uso instrumental. Ellas son una unidad que debe ser pensada, planificada y desarrollada al mismo tiempo, ya que si no logro integrarlas desde la perspectiva educativa, la lógica en la cual está construido el aparato devora a quienes lo usen y en alguna medida hacemos un uso instrumental del conocimiento y de la tecnología como si esta estuviera exenta de crítica e intereses. Es decir, ayudamos a construir, sin querer, el pensamiento y control ideológico de lo tecnocrático.

2.4 Cambios frente a miradas anteriores

Si pudiéramos sintetizar, reconoceríamos que existen lugares en los cuales esta entrada de lo digital transforma la lógica de los procesos escritos y orales, no acabándolos sino modificándolos y constituyendo nuevas maneras de hacerlo (siguiendo a García Jiménez¹⁰⁰).

- Innumerables puntos de vista sobre el objeto. Es una especie de entrada de la escuela cubista en pintura (también en la mirada biológica de los rizomas y física de los fractales), ahora puesta en la mirada de los jóvenes, en la cual algo puede ser visto en distintas dimensiones, extensible a todos los puntos de vista posibles y en ocasiones simultáneos.
- Una imagen sintética que destruye la primacía cultural del concepto. Siempre, desde el Renacimiento, la perspectiva había planteado que solo podíamos percibir cada vez una parte del objeto y que percibir la totalidad era imposible, ya que ella se halla fragmentada obligatoriamente en el tiempo. Acá la imagen focalizada (y con diferentes

99 DYER-WITHEFORD, N. *Ciber-Marx. Cycles and Circuits of Struggle in High Technology Capitalism*. University of Illinois. Press Urbana. 1999.

100 GARCÍA JIMÉNEZ, Jesús. *La realidad virtual, el nacimiento de una nueva narrativa*. En: revista Telos, No. 34, Madrid, junio-agosto 1993, páginas 26 a 35.

puntos en la pantalla) va a ser la esencia del fenómeno narrativo, transformando la mirada.

- La imagen asume funciones narrativas y se convierte en objeto de una función lingüística. Curiosamente, el lenguaje del computador no tiene relación de sentido con la imagen que se construye, a pesar de que la articulación de imágenes depende de un acto de computación (haciendo visibles las diferentes perspectivas).
- Es un conocimiento de naturaleza operativa. Es decir, hay una pérdida de cierta gratuidad (y de ganancia estética) de él y es incorporado en los sistemas informáticos con fines operacionales para optimizar los procedimientos de gestión. En ese sentido, es diferente del conocimiento teórico y del saber hermenéutico, más ligados a la escritura (ampliando el sentido de esta última a partir de la simulación).
- Trae una nueva situación comunicacional, en cuanto hay una innovación en las condiciones de producción, de difusión y de consumo de los productos de ficción que consume. Curiosamente, los supranarradores de lo escrito se han despersonalizado (un buen ejemplo de ello, en escritura, es Roberto Bolaño, el literato chileno¹⁰¹), pero se han ampliado y hacen que los filtros y las consignas ocultas, estén más disimuladas en cuanto a la difusión y el consumo, lo que genera que la libertad humana cumpla otro papel.
- La acción sustituye al discurso. Esta va a resultar de la eficacia operativa de la imagen, construida en un entorno artificial pero que logra crear en el espacio del sujeto el lugar del espectáculo, convertir esa actividad en la verdadera representación y dar paso a una nueva disposición de la estética.
- Se avizora un nuevo paradigma. Wittgenstein, en sus investigaciones filosóficas, había planteado que la “comunicabilidad” aparecía como un elemento nuevo, aplicable a la investigación del comportamiento lingüístico. Esto ya es una realidad en lo digital, toda vez que las re-

101 BOLAÑO, R. *Los detectives salvajes*. Madrid. Editorial Anagrama. 1998. ----- 2666. Madrid. Editorial Anagrama. 2005.

glas de ella están construidas en otra lingüística de la comunicación y de la acción representada.

Aparece clara la diferencia con el texto escrito y el lenguaje oral, mientras estos son lineales, es decir, las ideas no se dan como en la mente ya que esta trabaja por asociación, este autor afirma que el texto hipermedial se acerca más a la forma como funciona el cerebro: “abrir ventanas diferentes y relacionadas, es una manera de ello”. Esto, algunos lo llegan a plantear como el reencuentro de la mente con el texto mediante Internet y con la manera como se produce el hipertexto¹⁰².

Estos elementos anteriores nos ponen de manifiesto que estamos en una transición mucho más fuerte que un simple cambio en procesos de teorías, ya que asistimos a otra forma de posicionar las representaciones y los modelos narrativos¹⁰³.

Es un cambio de época que reestructura la manera como occidente ha construido sus procesos básicos de socialización. Las cuatro grandes instituciones que han liderado estos procesos, justamente, ven interpelados parte de sus elementos constitutivos, lo que las lleva a reconocer y configurar nuevas formas de mediación: la política y el Estado, la iglesia y las religiones, la familia, y la escuela.

3. Un cambio de época que construye culturas juveniles de acuerdo con los contextos (glocal)

La juventud es una conjunción de diferentes procesos, y conceptualmente existen múltiples entradas, unos la determinan por la edad, algunos por las relaciones sociales que suscita y por las formas culturales de sus grupos, y otros colocan su fuerza en un proceso biológico, el cual

102 RUEDA, R. Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad. Barcelona. Anthropos. 2007.

103 Recordemos que se reconocen tres: a) el de modelos verbales, por ejemplo lo fenomenológico; b) el modelo de flujos lógicos, en donde está ubicado todo lo sintáctico-gramatical; y c) unos modelos matemáticos de resoluciones analíticas (ecuaciones) o informáticamente simulados (Lógica formal). Hoy asistimos a un nuevo tipo de narración, muchas veces fragmentada en construcción con un peso grande de lo no verbal, en donde la representación es muy importante. Por eso podríamos afirmar que no hay modelo construido todavía de lo digital y lo que aparece son huellas de esa nueva narración todavía sin establecerse totalmente.

le determina una temporalidad en términos de maduración. Muchos de los discursos sobre ellos los ponen en lo que ha sido denominado como “la moratoria social”. Es el lugar de tránsito donde se vive la experiencia antes de asumir la condición de adulto.

3.1 Un poco de historia

La juventud es un concepto de constitución reciente en tanto que por mucho tiempo, todo el período anterior a la modernidad (surgimiento y desarrollo del capitalismo) y también parte de esta, los niños, las niñas y los jóvenes eran vistos como adultos pequeños. El inicio de la atención a este grupo de edad cobra vida en la contrarreforma católica, en donde se comienzan a educar los jóvenes que asisten a procesos formativos tutoriales, como formas de escolarización para las clases altas, y se reelaboran algunos procesos que realizaron los humanistas a fines del siglo XV.

La emergencia de la juventud se da en las postrimerías del siglo XVIII con la emergencia de la niñez y la infancia. En la atención a estos grupos se da la perspectiva de que serán futuros adultos y humanos a quienes se les debe otorgar un cuidado especial para garantizar que puedan llegar a serlo, y esto todavía en una visión de predominio de lo masculino, ya que las mujeres se hacían adultas en el ejercicio práctico y en la comprensión y el desarrollo de los roles domésticos, lo cual les permitía hacer ese tránsito de niña-adulta sin pasar por ser jóvenes. Esto, muy de la mano de la consolidación de una forma de familia que salía de los procesos ligados a la tierra (señores, siervos, etc.) y del inicio de la construcción de un nuevo orden más vinculado a los comerciantes y a las formas iniciales de la burguesía; individuos que sacarían a las mujeres de sus casas para ponerlas bajo la égida de un hombre con quien construirían un núcleo familiar.

En una perspectiva desde los procesos escolares, la educación de los jóvenes en Europa era un privilegio de las clases altas a lo largo del siglo XVIII. El derecho y el surgimiento de la escuela única, laica, gratuita y obligatoria de la Revolución Francesa (1792) apenas se desarrollaba a partir de los grupos de infancia. Por ello, el espacio de la juventud

se modela en la etapa posterior, en la cual se forma la infancia, y ella se va a dar paralela a la industrialización que requería unos niveles de formación como pre-requisito para la constitución de la edad adulta. La expansión de la secundaria para esos grupos de edad que requerían una formación diferente para vincularse a la producción, en su condición adulta, va a marcar la emergencia de la juventud en los finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, pero de una manera diferenciada, ya que estaba ligada a la clase social de la que proviniera cada sujeto, muy diferente en lo rural, lo urbano, y en las clases altas, medias y bajas.

Si pudiéramos valorar lo anterior debiéramos reconocer un antecedente lejano de estos grupos que se constituyen a partir de la Segunda Guerra Mundial y que debe ser estudiado, y son los grupos que se generan a finales del siglo XIX y comienzos del XX y que hacen los primeros acercamientos a los jóvenes como sujetos, muchos de ellos organizados desde confesiones eclesiales como redes de consejos juveniles, organizaciones de juventudes católicas y grupos civiles tipo *scounts*, que bajo la forma de participación política irrumpen en América Latina en el movimiento estudiantil de Córdoba, en Argentina, en el año de 1918.

3.2 Breve reseña y caracterización de los grupos juveniles

Curiosamente, las revoluciones tecnológicas en nuestro tiempo van a constituirse en uno de los elementos que caracterizan a las culturas juveniles en cuanto a lenguaje, lógica, narrativas. Estos aspectos se adquieren no solo por la posesión de los aparatos de punta sino por la inclusión en esa cultura. Por ello, entonces, es que se afirma desde diferentes posiciones y concepciones que los jóvenes de este último período de tiempo, nacidos después de 1988, son determinados como “nativos digitales”¹⁰⁴; situación que determina que existen múltiples y variadas formas de ser jóvenes y, en ese sentido, los colectivos a los que ellos se adscriben como proceso de identidad y de diferenciación están constituidos a partir de las nuevas realidades de los medios de comunicación

104 Nombre que acuñó Marc Prensky para referirse a la generación nacida en el entorno digital. PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. En: On the horizon. MCB University Press, Vol. 9 No.5, October 2001. Disponible en internet en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

y de las nuevas tecnologías de la información, donde ellos han sido ubicados, y ellos se han apropiado de su contexto.

Una de las características de estos nuevos medios vehiculizados por lo digital, lo interactivo y lo mediado por la red de internet es que traen nuevos lenguajes y nuevas formas de comunicación que, en algún sentido, hablen de nuevas formas culturales, las cuales estructuran otra subjetividad, que es el factor fundamental para ser joven en el mundo de hoy.

En las últimas investigaciones que se han realizado, más desde la perspectiva de la constitución en América Latina sobre juventudes y en las que se estudiaron 20 ciudades (“Ventana a los adolescentes”), plantean que los nacidos después de 1988 se constituyen con características propias que los diferencian de los grupos y generaciones anteriores. Ello les permite hacer una caracterización¹⁰⁵, en la cual ubican tres generaciones en los últimos 60 años, que estarían muy someramente valoradas de la siguiente manera:

- a. La generación del “Baby boom”, que son los nacidos entre 1945 y 1955, constituidos en el mundo americano en torno a los *high schools* (*teen agers*), los cuales se caracterizarían por unos ideales basados en tener un trabajo y una familia y unos hijos, y luego –en algunos sectores de ellos– por una rebeldía a repetir la historia de los padres, que luego se trasladó al mundo de la política y construyeron movimientos en torno a la organización contra la guerra de Vietnam y el

105 Las características son múltiples. En un reciente texto de CLACSO, en su introducción, el especialista español Carlos Feixa, a partir de los estudios sobre participación política, los divide en cinco fases:

1. De tipo intelectual (primera mitad del siglo XX), unas minorías juveniles mesocráticas y de intelectuales
2. Emergencia de organizaciones juveniles de variado tipo y de base corporativa (estudiantiles, políticas, guerrilleras), protagonistas.
3. Dirección militante, posterior al movimiento del 68, con cariz revolucionario.
4. Reconocimiento del joven como sujeto, a partir del Año Internacional de la Juventud, y de estudios con diferentes matrices conceptuales, por ejemplo, *foucaultianos*.
5. Cambio de siglo, despertar de nuevas subjetividades, gran papel de los medios de comunicación y los elementos de la era digital. En: ALVARADO, S. V; VOMMARO, P. (Eds.) *Jóvenes, cultura y política en América Latina. Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Santa Fe. Rosario. CLACSO. Homo Sapiens. 2010.

mundo *hippie*. La música de referencia para estos grupos fue el rock y algunas formas del jazz.

- b. La generación “X”, nacidos entre el 60 y el 75 del siglo pasado, quienes se van a caracterizar por un cansancio hacia la política, una despreocupación por los derechos y un vivir para sí mismo, lo cual desencadena dos formas particulares de esa relación: el mundo de los “yuppies”, de parte de un sector caracterizado por cierta vinculación a grupos universitarios privados, y, como forma del agrupamiento social, el mundo de las tribus urbanas¹⁰⁶, ligado a procesos interclasisistas. La reivindicación del *heavy metal* y el *rap* van a marcar a estos grupos.
- c. La generación de Einstein, nacidos entre el 88 y el 95 del siglo anterior, que han sido catalogados como grupos que no tienen como centro de referencia tribus, poseen un mosaico de referentes múltiples, no se encierran, son de generaciones más abiertas, no ven la necesidad de adscribirse a un solo grupo. Tienen una visión mucho más positiva acerca del futuro, han desmitificado la autoridad a tal punto que ni siquiera la ven como legítima para rebelarse contra ella. Sus padres son cercanos y ellos reconocen que vivieron tiempos más difíciles, ahora establecen con ellos diálogos a partir de las preguntas ¿por qué no? Nacen apegados a la tecnología y a sus incalculables posibilidades, lo cual los sitúa en un mundo de velocidad donde todo se consume ya y se desborda. Tienen una valoración de la autenticidad con una pertenencia fuerte a equipos de fútbol y musicales, y a grupos que se propongan como parte de la constitución de socialización.

Lo interesante de anotar es que en dos estudios con fines diferentes, el uno enfocado en el consumo y el otro en la participación política, coinciden las subjetividades constituidas desde lo comunicativo y lo digital para este último período de tiempo.

Lo que nos interesa es reconocer que siempre el gregarismo y el agrupamiento han sido constantes en la constitución de las culturas juveniles. Asimismo, se reconoce la existencia de grupos desde las formas de las pandillas, que les permiten organizarse para tener una identidad

106 Metaleros, punkeros, rockeros, los emos, los flogger, hackers, y muchos otros.

desde formas delincuenciales, pasando por las búsquedas estético-culturales y por los procesos comunitarios, que tienen características de ellos relacionadas con su identidad o con la participación en un lugar que les genera ese vínculo social¹⁰⁷.

3.3 Transformaciones de época con cuerpo de joven

La vehiculización de estos nuevos lenguajes y formas de comunicación que articulan nuevas subjetividades, dinámicas que se hacen visibles cuando se constituyen como mediaciones del conocimiento y la información en las culturas juveniles por medio de procesos tecnológicos, nos deja ver cómo se producen estas transformaciones en diferentes niveles como otras formas de consolidar la experiencia, otra manera de autotematización de sus acciones, de relacionarse con el mundo y con los otros grupos etéreos, de constitución de identidades y del yo, todas ellas mediadas por las NTIC; ello va a generar unas particularidades que comienzan a ser trabajadas para dar cuenta de cómo estas culturas son caracterizadas por el mundo adulto, en cuanto le aparecen descentradas, dispersas, inestables, frente a lo que antes era señalado como las formas prioritarias del comportamiento y de la socialización¹⁰⁸.

Urresti¹⁰⁹ ha reconocido que hay otra organización del mundo y la ha llamado la constitución de un “nuevo sistema de objetos”, el cual tiene como elemento básico ser nómada, ya que va a múltiples sitios llevado por su portador; cumple múltiples funciones (imagen, archivo, texto visual, cámara, etc.), y posee el don de la ubicuidad, pues se conecta en redes desde cualquier sitio.

En ese sentido, podemos decir que el fenómeno tecnológico produce una serie de transformaciones, las cuales vamos a enumerar a con-

107 PEREA, C. *De la identidad al conflicto. Los estudios de juventud en Bogotá*.

108 MUÑOZ, G. *La comunicación en los mundos de vida juveniles. Hacia una ciudadanía comunicativa*. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Enero-junio, año/vol. 5, No.001. Versión impresa. Manizales. Universidad de Manizales. 2007.

FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona. Ariel. 1999.

109 URRESTI, M. (editor) *Ciberculturas juveniles, los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del internet*. Buenos Aires. Editorial La Crujía. 2008.

tinuación; pero, desarrollaremos solo una de ellas y dejaremos las otras para futuros escritos:

- Construye lo social con base en la información y lo comunicativo (cultura mediática).
- Produce una semiotización de la vida cotidiana, construye nuevos códigos culturales, simbología, a partir de la emergencia del lenguaje digital.
- Circulación social. El consumo reestructura el lugar de la producción, ya que sus productos objeto no son físicos¹¹⁰.
- Modifica la lógica de acción, que va más allá de la lógica racional con un entramado de emoción.
- Emergencia de la idea de red, lo cual rompe formas organizativas anteriores en cuanto trae otro tiempo-espacio, otra distancia y otras formas de relación.
- Rompe la razón dualista, la organiza y la constituye con múltiples opciones.
- Emerge una reestructuración de lo público, los espacios tienen menos plaza pública y más imagen, con una esfera pública internacional de ciberciudadanos y los medios como un nuevo intelectual colectivo.
- Construye una nueva espacialidad, las identidades se descentran del territorio físico con una desterritorialización fragmentada y múltiple.
- Configura otra forma del tiempo, nuevos mapas mentales con un anclaje muy fuerte en el presente, con un pasado y un futuro relacionados en forma débil.
- Descentra el aprendizaje de la escuela y del tiempo escolar organizado en torno a lo curricular-hora-clase.

110 Alvin Toffler ha planteado el concepto de “prosumidor”, para indicar una tendencia del mercado que tiene su manifestación en la personalización de los productos. El consumidor asume roles importantes en el diseño y la producción de aquello que consume.

Todos estos cambios están a la base de la conformación de las culturas juveniles de nuestro tiempo, en cuanto estas transformaciones van aparejadas con otras que ocurren en la sociedad con un “sector servicios” en expansión, que va a requerir cada vez más capacidades cognitivas de acción, con habilidades afectivo-comunicativas para esas nuevas redes informacionales, que requiere el trabajo en red que da forma al nuevo trabajo inmaterial y hacen de ellos aspectos a ser trabajados para su comprensión, en la lógica de la sociedad que los produce.

3.2 Modificaciones en el lenguaje

Como lo plantea en su investigación Edgar Erazo: “En la interacción con los medios masivos de comunicación ya conocidos, así como con los *new media* (...) los y las jóvenes logran acceder y sostener un conjunto de relaciones con valores y sentidos más amplios que aquellos provenientes de los agentes tradicionales de socialización (familia, escuela, comunidad, iglesia) transformando la integración-construcción de sus procesos de subjetivación, tanto en la dimensión social como individual, sin desconocer que otras mediaciones como etnia, territorio, género, religión y clase siguen siendo de gran importancia.”¹¹¹

Es el sentido que le otorga Jesús Martín-Barbero¹¹² a la mediación, en cuanto esta configura y proyecta imaginarios, en los cuales nos constituimos pues en ellos la sociedad se manifiesta en y a través de esos medios. Por tanto, no estamos solo frente a aparatos novedosos, sino frente a nuevos modos de percepción, lenguajes, lógicas, sensibilidades, frutos de esa transformación cultural que se gesta bajo la mediación tecnológica. Es un potencial tomado por el proyecto capitalista de control de este tiempo para redirigirlo de acuerdo a sus intereses. En él esa tecnología es direccionada para mediar las transformaciones de la cultura en y desde las condiciones del mercado, y para hacer de esas nuevas

111 ERAZO, E. *De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea*. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Vol. 7 Número 2. Manizales. Universidad de Manizales-CINDE. 2009.

112 MARTÍN-BARBERO, J. *Tecnicidades, identidades y alteridades, des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*. En: PEREIRA, José. *Tecnocultura y comunicación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 2005. Páginas 25-54.

representaciones mercancías, y construir comunidades transnacionalizadas de consumo.

Esto genera confusión en parte del pensamiento crítico, ya que en el análisis al no realizar la separación en esas nuevas realidades constituidas por el cambio de época, y cómo modifica la sociedad en su conjunto diferenciándolos de la manera como estos son retomados por el capitalismo, se desarrolla una crítica general de descalificación, lo cual no va a permitir diferenciar y cuestionar con especificidad más allá de su uso, sus lógicas de producción, almacenamiento y circulación, y ello también requiere una ampliación categorial, conceptual, teórica, para reconstituir también el pensamiento crítico. En ese sentido, operan las lógicas del trabajo inmaterial.

Uno de los elementos centrales en esta constitución de los nativos del mundo digital, en su versión de un aspecto común a las múltiples culturas juveniles, es la manera como se construyen unos con otros a través de las mediaciones tecnológicas y comunicativas, en cuanto estos son centrales a las nuevas formas sociales. Allí, un elemento central para ello es el lenguaje digital, fundamento de los nuevos soportes y mediaciones comunicativas, el cual comienza a construirse con características particulares del mundo digital y, en esa diferenciación, comienza a constituir de otra manera el espacio, el tiempo, las lógicas, como podemos ver en el siguiente cuadro (ampliado a partir de unas notas tomadas de una conferencia del profesor William Fernando Torres¹¹³).

	ORAL	ESCRITO	DIGITAL
ESPACIO	Reducido, detallado	Amplio de horizonte	Múltiple/ desterritorializado
TIEMPO	Lineal	Circular	Entrecruzado y simultáneo
LÓGICAS	Asociativa	Analítica/ secuencial	Paradójicas
NARRATIVA	Anécdota/ relato	Conceptual	Visual auditiva

113 TORRES, W.

	ORAL	ESCRITO	DIGITAL
CUERPO	Integrado	Fragmentado	Resignificado y reconstituido (unidad)
APRENDIZAJE	Ejemplo	Norma y deber ser	Indagación y búsqueda

Además, ese lenguaje, por medio de sus soportes, crea otras nuevas condiciones de interacción con contenidos propios. Scolarì¹¹⁴ reconoce:

- a. Digitalización: transformaciones tecnológicas: es la nueva materia prima de las nuevas formas de comunicación.
- b. Reticularidad: espacialidad con configuración muchos a muchos.
- c. Hipertextualidad: procesos y dispositivos no secuenciales.
- d. Multimedialidad: reencuentro en una unidad de medios y lenguajes.
- e. Interactividad: participación dinámica y colaborativa de los usuarios.

Ese lenguaje ha creado también una dinámica propia de él en los procesos sociales, los cuales a más web 2.0 son más participativos, dinámicos e interactivos, y reconfiguran las formas de la mediación, pero a la vez entran en las lógicas simbólicas de los procesos del control y el poder, que construyen en su uso desigual y diferencial las nuevas subjetividades de clase que estarán marcadas en sus cuerpos por los usos que realicen y por el nuevo vocabulario con el cual van a poblar su universo lexical, haciendo presente su individualidad social de otra manera, eso que Gramsci llamó “el nuevo terreno ideológico”. Ello va a exigir una capacidad de análisis para no confundir lo propio del cambio de época y su modo de utilización capitalista.

114 SCOLARI, C. *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona. Ed. Gedisa. 2008.

3.3 Emergencia de otros procesos lógicos

El lenguaje tiene tras de sí un soporte, que le da fundamentación, ya que está presente en sus mediaciones cotidianas, por medio de las cuales se hace visible la lógica en la que están constituidos estos nuevos procesos comunicativos, aparatos y mundo mediático. Uno de los elementos más importantes es que se produce un desplazamiento de los procesos lógicos anteriores que estaban soportados sobre lo oral y lo escrito. Al advenir un soporte digital al lenguaje trae consigo uno con características de representación tecnológica y crea la tecnicidad, que hace visible la técnica como una mediación social, la cual debe dejar de ser vista solo como herramientas y entendida como un cambio cognitivo, producido por esa nueva mediación estructural, diferente al libro y a la palabra.

Los aparatos al tener como fundamento ese lenguaje y esa lógica diferente a los procesos orales y escritos, hacen visible esa nueva numeración de base digital que tiene una nueva forma de interacción entre la abstracción y lo sensible. La numeración anterior era de tipo secuencial, la cual muestra la manifestación del dominio y el control de la naturaleza, constituyéndola como mediadora universal del saber y del operar técnico, con primacía de lo senso simbólico sobre lo senso motriz.

Por ello, se afirma que estamos en otro espacio y otra relación, la red, la cual sale de constituir los procesos como causa-efecto, antecedente-consecuente. Para algunos autores, este significa un desplazamiento por el cual se sale de la razón dualista, la cual se constituye de juicios y análisis en cadenas secuenciales. Con estas nuevas realidades se da forma a la complejidad y la interrelacionalidad, más propia de lo disciplinario y lo transdisciplinario.

La lógica en la cual había sido constituido el mundo de lo oral y lo escrito estaba dada por los procesos en los cuales la lógica era aritmética, base diez (10) 1, 2, 3, 4, 5, 6, etc., razón por la cual las relaciones causa-efecto eran bastante sencillas, había un lugar de llegada y uno para devolverse o para avanzar, y no había sino un punto de vista sobre las cosas. En cambio, la lógica sobre la cual está constituido el mundo de los aparatos es binaria, 2, 4, 8, 16, 32, etc., hasta el infinito, lo cual indica la salida del único punto de vista y el emerger de diferentes lugares de

referencia frente a aquello de lo que se habla. Esto va a tener profundas implicaciones en lo relativo a la producción de juicios, entendimiento de la verdad y de los puntos de vista. Sugiero aquí volver a la cita sobre cambios en la física (ver página 6 de este escrito, nota 15).

De otra manera, esto significa también una escritura sintética, no solo fundada en la letra, sino en una multiplicación de símbolos de la información y la comunicación. Si lo vemos en internet, allí se escribe con letras, sonidos, imágenes y una serie de nuevos lenguajes a partir de emoticones que nos hablan también de una escritura mosaico, como un nuevo modo de escribir y producir un saber diferenciado, donde no se abandonan los lenguajes sino que se integran.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en ese sentido, propician nuevos procesos de simbolización y significación, los cuales están en nuevos formatos y géneros narrativos, es decir, son nuevas “tecnicidades” que permiten procesar información y cuya materia prima son abstracciones y símbolos.

3.4 La emergencia de un nuevo sujeto

Para caracterizar la manera como se da el impacto de estos procesos descritos anteriormente y que se viven en las culturas juveniles, es necesario empezar por reconocer la manera como las subjetividades de estos jóvenes y adultos se organizan a partir de un entorno que es virtual y múltiple, masivo y personal, local y global, posicional y nómada, tanto así que Huergo¹¹⁵ los define como “nómadas”, adscritos a diferentes tribus o a ninguna, en donde la cultura mediática es muy importante. Ella hace referencia al conjunto de prácticas, saberes, representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías, y a la manera como su impacto y producción de significados en la vida cotidiana constituye su campo de operación privilegiada.

Esos símbolos y abstracciones que se convierten en materias primas de nuevos procesos sociales son el fundamento de una nueva relación

115 HUERGO, J. Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 1999.

mente-información, que trae aparejadas nuevas formas de subjetivación de un saber que desterritorializado se relocaliza en espacios donde se entremezclan lógicas y temporalidades diversas, y emerge un mundo de imágenes y sonidos que había sido relegado en el logocentrismo (predominio del pensamiento lógico racional) moderno y con ello las manifestaciones de una reestructuración productiva, y, por lo tanto, en las generaciones de los trabajadores¹¹⁶ y su manera de hacerlo.

Esta situación que hoy han creado las nuevas realidades produce la ligazón de los dos hemisferios del cerebro (derecho e izquierdo), lo que da paso a una estética desde lo digital que es discontinua, interactiva, efímera, etérea. Estas son expresiones de un nuevo orden visual que se constituye desde lo virtual, manifiesto por medio de la emergencia en estos cambios de la simulación que se da en un tiempo espacio diferente al de la copia y la imitación.

El hecho tecnológico y comunicativo del mundo digital nos muestra que los aparatos no pueden ser vistos como tales, ni solo como herramientas, sino que ellos al tener lenguaje, lógica, narrativa, manera de orientar la acción, generan un nuevo sujeto¹¹⁷ de desarrollo, de aprendizaje, de socialización, quien trae un cambio cognitivo producido por la nueva mediación estructural diferente a la del libro y la oralidad, y que es más compleja que el simple uso instrumental de las herramientas generadas por la tecnología, que –para algunos autores– es en el uso instrumental donde se va a producir la “captura de la subjetividad”, como nuevo modo de control social.

116 Richard Sennet en su libro *La corrosión del carácter*, contrasta la experiencia de vida y de trabajo de Enrico, el padre, y su hijo Rico, mostrando el impacto de este nuevo capitalismo sobre el carácter de las personas, en donde los dos viven el ser generaciones de transición propias de un mundo en cambio. El hijo que ya no pertenece al pasado fordista y anda en la nueva temporalidad del capitalismo flexible.

117 Se dice que es una nueva transformación de la subjetividad, lo cual no significa que una desplace a la otra, sino que la amplían y hacen más compleja. Las principales formas de la subjetividad serían:

- La del yo interior propio de la Reforma Protestante.
- La del sujeto de razón, propio de la constitución del mundo de la ciencia.
- El sujeto de derechos, constituido por la Revolución Francesa.
- El sujeto del mercado, propio del capitalismo.
- El sujeto crítico del marxismo, más allá de la razón y su lógica.
- El sujeto red socio-simbólico, constituido por la revolución científico-técnica en marcha.

Estas replantean el sujeto de la modernidad, el cual estaba caracterizado en tematizaciones en las frases de “pienso, luego existo” de Descartes con el método científico, “conozco a la manera de Dios” (Galileo), “las leyes son las verdades de la naturaleza” (Newton), “la anatomía del mono es la clave de la anatomía del hombre” (Darwin), y “el conocimiento desde la unidad de apercepción pura” (Kant). Todo este sujeto ha estado fundado sobre un centro, es la posesión de la verdad por medio de la razón, certeza que se la da una identidad propia, la cual pertenece a la esfera de su interioridad. Por ello, el conocimiento se da siempre en un yo que es interior y que en la producción taylorista y fordista siempre estuvo separado de la acción, gestándose en estos tiempos, en donde se busca controlar ya no solo el hacer y el saber, sino también su disposición intelectual, afectiva, y hacerla concordante con las lógicas de valorización y mercado.

Allí surge el ciberespacio como nuevo lugar de interacción humana, creado por las nuevas modificaciones cognitivas y tecnológicas, y genera una praxis humana mucho más compleja que las anteriores, lo cual requiere análisis, ya que van a necesitar otras capacidades ético-cognitivas, ocasionando una alteración sustancial de las relaciones sociales y de producción, y procesos de individuación. Allí el capital viene para transformar esa nueva relación entre los seres humanos y a establecer un nuevo tipo de control a partir de su apropiación, para sus fines centrados en el mercado, la ganancia y la acumulación, constituyendo una nueva hegemonía desde la red y una mezcla de las innovaciones y la captura que hace de ellas, para construir las subjetividades de una humanidad en función de su proyecto.

En las realidades virtuales, y en la manera de construir mundos en este tiempo, desaparecen algunas formas y se replantean elementos de las instancias centrales de la autorregulación generadas en los procesos de socialización (estado, iglesia, familia, escuela, fábrica); esos elementos que dotaban de una identidad, en cuanto otorgaban un lugar, con un espacio y un tiempo determinados, se han modificado. Nos encontramos frente a unos cambios de amplio espectro, en tanto esos referentes únicos se vuelven múltiples, hoy no hay un único centro de referencia. Existen múltiples caminos, el consumo de imágenes de lo digital sitúa a

las personas frente a nuevos lugares de experiencia y conocimiento, lo cual trae como consecuencia la reorganización de:

- a. La corporeidad como un nuevo lugar para la sensibilidad y la emoción. Nuevos lugares de interacción hacen más complejo el encuentro. Ya no es el cuerpo subordinado que le sirve a la razón (“mente para conocer”).
- b. La tecnología como extensión de lo humano hace que esa corporeidad produzca una organización desde afuera hacia adentro (principio de abducción).
- c. Un nuevo sujeto de aprendizaje generado sobre nuevas bases cognitivas que replantean formas de acercamiento y relación al conocimiento.
- d. Los soportes del conocimiento son múltiples, se crean figuras de razón más amplias (libro deja de ser la única), y se produce una transición de las subjetividades, construidas en esos nuevos soportes.

Estos elementos dan forma a la construcción de subjetividades sobre nuevas bases materiales y simbólicas, las cuales amplían las maneras particulares como se han conformado estas en la cultura occidental, según lo reseñamos anteriormente. Estas nuevas subjetividades y el peso social representado en la cantidad de niños, niñas y jóvenes como grupo etéreo hacen que la industria cultural de masas reelabore su estrategia sobre estos grupos de edad para constituir parte de esos cambios (bio) en parte de la estrategia de consumo. Transforma esos aspectos nuevos en dinámicas de mercado y construye unos consumos juveniles que comienzan a tener un peso grande en la economía al convertir sus gustos y deseos, en mercancías.

Es en esta perspectiva elementos como el cuerpo, el afecto, el hedonismo (placer), lo visual, sufren una mercantilización por la cual se busca incorporar a los jóvenes en esas lógicas de biopoder del capitalismo de estos tiempos. Debord ha planteado en estas nuevas realidades un “yo” en relación al cuerpo, que requiere ser visibilizado, lo que él denomina “la sociedad del espectáculo”¹¹⁸. En esta, el ser que se proyecta es

118 DEBORD, G. *La sociedad del espectáculo*. Madrid. Anagrama. 1996.

el de la apariencia corporal y la exposición de la intimidad, y constituye un yo que es reconocido a partir de su visibilidad, en donde lo que se muestra pareciera ser su esencia, lo que produce un desplazamiento de la subjetividad interiorizada del pasado hacia una exposición pública del yo visible en sus peinados, en sus formas de mover el cuerpo al bailar, en los colores de sus vestidos, en los aderezos que pegan a sus cuerpos (piercings, tatuajes, extensiones, etc.), en las camisetas con referencia a equipos de algún deporte, músicos o personajes. Por medio de ello lo que exponen son sus sentidos y sus maneras de producirlos.

Todas estas realidades aparecen mediadas por procesos de clase social, género, etnias, orígenes culturales, mundos familiares, lo que hace que nos encontremos en esta perspectiva frente a multitud de culturas juveniles y a una diversidad que debe ser pensada y trabajada en sus particularidades y especificidades, sacándola de la ficción de que es “una” cultura juvenil. En muchos casos, los estudios se centran en los grupos que muestran particularidades de enfrentamiento y confrontación a lo establecido, sobredimensionándolos, olvidando ese día a día que viven muchos jóvenes con un sustrato básico de este tiempo, pero con sus especificidades cotidianas determinadas por el nicho específico de vida en el cual el joven vive y crece.

Por ello, trabajar experiencias que tienen prácticas con este tipo de joven que es el común y corriente, también va a ser significativo, en cuanto va a mostrar la manera como estas realidades los impactan a ellos y, por lo tanto, la emergencia de nuevas formas de generar reconocimiento, identidad, agrupación, sentidos de lo personal y de lo público con particularidades específicas.

3.5 La experiencia del Programa Ondas

Este Programa busca construir cultura ciudadana y democrática en los grupos infantiles y juveniles a partir de la investigación como estrategia pedagógica (IEP), y trata de evidenciar la manera cómo se encuentran estas dos dinámicas en la sociedad, de una parte, la centralidad de la investigación, y de otra, la manera cómo estos nativos digitales viven su experiencia al relacionarse con la información y con los procesos de web 2.0, permitiendo el encuentro de estas dos dinámicas para construir

procesos de aprendizaje más adecuados a este tiempo, y para evitar la recaída instrumental como forma de control.

En él se organiza una movilización social de actores que promueven la práctica investigativa en estos grupos de edad, y por medio de este se reconoce la importancia en la sociedad actual de las NTIC. Para ello, se conforman grupos y se parte de las preguntas con las que estas culturas interpelan su contexto, y a partir de ellas, y con ayuda de maestros y asesores, se formulan problemas de investigación, la cual diseñan con la compañía de un acompañante co-investigador (maestros). Los resultados son presentados a sus comunidades locales y en ferias de ciencia regionales, nacionales e internacionales. Todo el proceso está fundamentado desde la negociación cultural y el diálogo de saberes promovidos por la educación popular.¹¹⁹

El Programa Ondas se plantea como una propuesta que recupera las lógicas de los jóvenes de estos tiempos y los planteamientos de la transformación de los procesos educativos y pedagógicos, para dar respuesta desde una perspectiva crítica y a partir de la apropiación temprana a diferentes problemáticas. Asimismo, elabora una dinámica para niños, niñas y jóvenes en la cual puedan potenciar sus capacidades y construir una cultura ciudadana y democrática mediante unas actividades que retoman los elementos centrales de la forma como se dan los cambios sociales y epocales en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación. Lo anterior, los sitúa como actores activos mediante la IEP, a la vez que les propone nuevos procesos metodológicos para aportar en la transformación de la escuela actual, con una visión crítica y transformadora.

En esta perspectiva, revisar la proyección social de los jóvenes del Programa nos va a permitir abrir puertas no solo para construir las características de lo juvenil de este tiempo, sino para afirmarlo en una relación crítica, en la cual el conocimiento es trabajado para producir una subjetividad que se auto constituye en forma igualmente crítica. En ese sentido, se hace importante y se aprovechan esas transformaciones de las culturas juveniles para generar una valoración y una relación con

119 COLCIENCIAS-FES-ONDAS. *La reconstrucción colectiva del Programa Ondas*. Informe de Gestión 2006-2008. La investigación como estrategia pedagógica. Bogotá. 2009.

estas nuevas realidades en donde se constituyen los nuevos espacios de interacción socio humana, en la cual la investigación ha sido un elemento central de esta reorganización societal. En consonancia, estas primeras reflexiones sobre el Programa son recogidas de conversaciones con grupos de jóvenes participantes en el mismo.

3.6 Características de lo juvenil en la construcción del Programa Ondas

Recuperamos el espíritu y el sentido gregario de estas culturas, al reconocer que su fundamento son los agrupamientos que le construyen identidad; el punto de partida del Programa es una movilización social en la cual los niños, las niñas y los jóvenes participan y construyen grupos para realizar la actividad, que se descentra de la forma tradicional del concepto de escuela y busca que el joven salga de sí mismo, se sienta parte de algo y refuerce su propia manera de ser, potenciando vínculos afectivos y creando redes de acción que le permiten constituirse desde las identidades de este tiempo en un ejercicio de encuentro colaborativo que avanza hacia la construcción de comunidades de aprendizaje. En ese sentido, esa perspectiva de pertenencia y correspondencia es trabajada a partir de unas características que están a la base de su propuesta metodológica. Miremos de manera rápida:

- a. Se hacen miembros de un colectivo, en el cual se decide en forma colectiva, en donde cada uno es parte de un proceso de auto y co-gestión, lo cual los coloca en una interacción para cumplir tareas precisas y acordadas. El ser corresponsable con el grupo da un despliegue de la autonomía porque se asume la responsabilidad y se construye un juego social de acción. En ese sentido, el grupo se constituye como una forma de acción, que va más allá de la metáfora de la participación y lo hace real, ya que le entrega procesos de individuación para vincularse, articularse, coordinarse, a la vez que le otorga roles en los cuales construye, de otra manera, una forma de acercamiento al proyecto sobre el cual trabajan.
- b. Mezcla de proyecto-afecto. El trabajar sobre un proyecto específico y constituido como una corresponsabilidad del grupo en donde no

solo cumple un rol, sino que cada actor se convierte en una parte vinculada a un proceso en el cual él debe reconocer y construir las mediaciones, y ellas van realizando un ejercicio de construcción de subjetividad y de innovaciones sociosimbólicas, en cuanto se ponen caminos comunes a partir del problema de investigación, se establece la complicidad del proyecto que se debe realizar, en donde el sentido del grupo va generando dinámicas de encuentro personal y de empatías en una lógica afectiva de encuentro y desarrollo de la tarea personal.

- c. Emerge el “otro diferente y colectivo”. Este se le hace presente mediante las preguntas planteadas en forma inicial y a partir del tema trabajado, y lo obliga a ponerse en juego, a salir de su egocentrismo, e intensificar su capacidad de acción en el mundo. Al estar juntos enfrenta la dispersión y conoce una manera diferente de sentir en el estar con el otro y asumirlo como aliado del proceso. Es interesante ver cómo reconocen una nueva fuerza al ser partícipes de una red más grande. Esto les permite construir un espacio común y un territorio en donde, reconociendo las capacidades y potencias de los otros, encuentran en el compartir unos sentidos y unos significados en los temas de investigación que les entregan ese territorio a manera de lo virtual desterritorializado para moverse, y allí la presencia de la diferencia establece esa nueva forma de relacionamiento y reconocimiento.
- d. Construyen posturas críticas. Es interesante reconocer cómo al estar la propuesta centrada sobre la negociación cultural se requiere tener punto de vista propio y reconocer el del otro, para poder construir los signos de comunicación y traer al proceso la nueva simbólica y los lenguajes que portan por ser nativos digitales, en los cuales se establece la distancia con lo propio y con lo ajeno. Uno de los hechos significativos es que propone otros mundos para sí, para el grupo y para su realidad. Este reconocimiento de otro tipo de experiencias sociales a la vez que valoran la propia, y la manera como el problema de investigación se relaciona con su lugar de origen, lo local, le da una identidad desde la cual al estar inserto en un grupo con una acción específica le propone en la distancia que le permite establecer la

diferencia construir discursos y enunciados¹²⁰. Uno de los elementos más apasionantes es la manera como emergen propuestas de formas de vida, de proyectos colectivos de futuro, y unos grupos en donde la multiplicidad es la prolongación de la singularidad, ya que cooperan en el logro de lo acordado, ejercicio que les permite reconstruir en la dinámica de la investigación su autonomía. Por medio de este camino se va hacia la construcción de una nueva individuación.

- e. Emerge otra forma de constituir lo social. Esa vecindad con las otras singularidades, con las cuales coopera para lograr las metas, le permite desde lo inmediato y por vía del afecto que se construye en el grupo, una estrategia en la cual se visibilizan como sujetos y actores en lo social. Podríamos aventurar que emerge aquí otra forma de lo político que tiene un contenido de elaboración de su mundo desde los acuerdos colectivos, con un contenido fuerte de tipo más emocional, en ocasiones no verbal, más de tipo estético en muchos casos cuando organiza la presentación y socialización, donde visibiliza esas múltiples formas de lo simbólico que marca distancias frente al mundo adulto y muestra una forma de la ciudadanía joven.
- f. Visibiliza sus resistencias. De igual manera, aparecen las formas en las cuales hay una expresión de las resistencias en cuanto a la toma de distancia que les permite reconocer lo que no les gusta, sus sentidos divergentes. Tienen más un encuentro para denominar lo institucional frente a lo cual tienen distancia y pueden explicitarlo a partir de la experiencia vivida en el proceso de la investigación como estrategia pedagógica. En ese sentido, está hecha de muchas más maneras y rompe, en alguna medida, esa forma dualista de la racionalidad moderna, ya que él encuentra que es un trabajo con goce, lo cual le permite construir de otra forma su acercamiento al conocimiento en el cual va integrando el mundo que porta, propiciado por el lenguaje digital.
- g Otra manera de la utopía. Cuando se observa con detenimiento el trabajo de estos jóvenes en el grupo de investigación y la manera como proyectan el futuro, aparece clara la idea que, a medida

120 MEJÍA, M. R. y MANJARRÉS, M. E. *La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI.*

que encuentran en el quehacer de su discusión elementos que les proporcionan sentido y dimensión de futuro, estos aparecen muy ligados a lo que están haciendo, lo relacionan a su quehacer inmediato y lo proyectan en esos escenarios futuros que plantean, visibilizándose en ellos como actores directos y sujetos de esas prácticas que mencionan. El componente afectivo juega un papel importante, en cuanto se inscriben allí con otros de sus círculos cercanos que han sido construidos más allá de las redes como comunidades, y adquiere manifestaciones más emocionales, en una construcción que rompe los dualismos y en ese sentido se transforma el pragmatismo y el individualismo, se ve en un trabajo que le produce goce y que le cambia su suerte o la de su grupo más íntimo de referencia, encontrando que lo puede hacer al mantener en el futuro esa acción que realiza actualmente, proyectada en un escenario mucho más amplio y macro.

- h Aparecen con especificidad los grupos indígenas y afros, los cuales, a su manera y desde sus perspectivas étnicas, nos exigen también la necesidad de construir la propuesta con la especificidad de esas culturas y la forma de establecer relaciones con el nuevo mundo de mediaciones, construyendo una relación con y en la diferencia, que carga de sentido el encuentro humano, más allá de los resultados del trabajo.

Como vemos, las apuestas que se generan desde el Programa Ondas tienen una relación que le otorga al joven una constitución de individuación en el escenario de la construcción de nuevas subjetividades. En este espacio, encuentra un quehacer donde pone en juego esas lógicas propias de los lenguajes que se dan por el cambio de época, y desde la singularidad de su pregunta él realiza las apuestas de sentido y construye de otra manera un entorno en el cual se relaciona con el mundo macro, afectando su mundo cotidiano con ciertas particularidades que decide incluir en su mundo.

Por ello construye sus escenarios y los coloca en juego con otros como una manera de hacer de la socialización un esfuerzo para posicionarse en el mundo y reconocerse como agente de transformación y de modificación. Esa expresión le permite construir unos agenciamientos

en donde las acciones y los signos interactúan de una manera que hacen visibles las particularidades de esas culturas juveniles en el ejercicio de investigación misma, dándole forma a que el pertenecer al proyecto se le convierta en una lucha de ellos por el reconocimiento y la inclusión frente a modelos prescriptivos de identidad, basados en el consumo y en la integración a lógicas de poder que controlan y dominan.

4. En búsqueda de otros caminos para la escuela

Desde múltiples entradas en la esfera de la investigación, la comunicación, el conocimiento, la educación, la pedagogía, existe un gran acuerdo sobre el impacto de estas transformaciones en todo lo que tiene que ver con la escuela, la educación y la pedagogía, presentándose las más variadas posiciones desde quienes ven el fin de la escuela hasta quienes proponen solo la introducción de estos aparatos en el escenario escolar. Sin embargo, podemos decir que hoy existe un acuerdo en reconocer que todas estas dinámicas se hallan en reconfiguración a partir de las nuevas realidades y a la luz del papel que estas han tenido en la modernidad: fundamentar lo humano, construir las bases del conocimiento, dar forma a las identidades y subjetividades, hacen que hoy la formación y construcción del conocimiento se desplace a múltiples ámbitos de la sociedad, lo que algunos han llamado “sociedad educadora”.¹²¹

En esta perspectiva, el fundamento de la formación y del cambio de las estrategias para su desarrollo, va a estar dado por la capacidad de vinculación real a esa sociedad, dando respuesta a la manera como se construye lo humano y la subjetividad en un mundo de trabajo inmaterial, y ello va a requerir volverse a hacer la pregunta por la pertinencia de instituciones, saberes, mediaciones y procesos de información y aprendizaje, lo cual exige repensar cuáles son las necesidades, las capacidades y los estilos de aprendizaje de estos sujetos y de sus contextos para dar forma a la nueva institucionalidad educativa y escolar.

121 MARTÍN-BARBERO, J. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires. Editorial Norma. 2002.

4.1 Lo educocomunicativo exige otra escuela

En la esfera de las nuevas realidades comunicativas y digitales, surgen los contextos que tienen un soporte de red y que algunos han denominado de hipermediación, produciendo una descentración de los ambientes, los tiempos, los espacios, las institucionalidades con las cuales habíamos trabajado los últimos 200 años, trayendo consigo nuevas propuestas y conceptos de educación, ya que una de las preguntas centrales de la pertinencia es ¿a quién se educa? Y ahí emerge este nativo digital con todas sus características, mediaciones, lenguajes, que constituyen un nuevo entorno mediático-cultural que aparece mucho más ligado a procesos de interacción de múltiples tipos que a procesos de recepción pasiva

En este sentido, no estamos en el tiempo que anuncian algunos pensadores de lo que se denomina “el fin de la escuela”, no, a lo que asistimos es a unos cambios y transformaciones que reconfiguran todos sus procesos, sus sentidos y sus mediaciones, y por tanto es pertinente construir las nuevas institucionalidades de ella en el siglo XXI.

Creo que estos elementos trabajados anteriormente nos plantean con claridad el cuestionamiento del modelo educativo en donde los adultos enseñan a los niños y jóvenes en una forma unidireccional y que fue el fundamento de la constitución del proyecto educativo y escolar en Occidente. De igual manera, emergen posiciones críticas de cierta relación y mirada sobre lo juvenil, las cuales han planteado que los jóvenes en estos cambios ya se forman entre ellos o que los jóvenes enseñan a los adultos. Creo que asistimos a un replanteamiento de la manera y el sentido de las mediaciones y el reconocimiento de múltiples formas de interacción en los procesos educativos y formativos frente al nuevo lugar de la escuela, y en alguna medida si no es necesario construir otros procesos más fundados en el principio freireano de “nadie educa a nadie, nos educamos entre todos mediatizados por el mundo”.

En ese orden, las profundas transformaciones que vivimos y de las cuales damos cuenta en este texto, nos plantean también el problema de la reconfiguración de la escuela y, en ese sentido, nos muestra que su contradicción y su impugnación no puede ser con el mundo virtual, sino con ella misma que debe repensarse a la luz de las nuevas realidades.

Por ello, la solución no es llenar de computadores las aulas y las escuelas, todos vinculados a internet, sino construir la mediación educativa y pedagógica con otras características, en donde el uso de esas realidades sea solo un aspecto de una nueva manera de entender la escuela y lo educativo.

Se hace necesario repensar la manera como la educación es transformada por las culturas juveniles y por los elementos de la época, y ella da respuesta a esto al constituirse en un horizonte de organización de otro tipo. Repensar la educación y la escuela a la luz de estas reconfiguraciones significa creer que es posible hacer la escuela de otra manera, y para ello se hacen necesarios unos desplazamientos que la constituyan con sentido para este tiempo. Mencionemos rápidamente algunos de ellos, los cuales quedan enumerados para ser elaborados y ampliados posteriormente:

- a. De la institucionalidad de la escuela a una educación en la vida y a lo largo de ella.
- b. La ruptura de las fronteras entre lo formal, lo no formal, y lo informal.
- c. Del aprendizaje lineal a un aprendizaje en red.
- d. De la instrucción y la enseñanza a la construcción colaborativa.
- e. Del aprendizaje como información al conocimiento como construcción.
- f. De la centralidad del profesor a mediaciones constructivas del aprendizaje unilineal al aprender cómo aprender.
- g. Del maestro como transmisor al constructor de mediaciones.
- h. Un maestro que sale de ser portador a productor de saber y conocimiento.
- i. De la centralidad de la información y su transmisión a los procesos de investigación.
- j. Entre el conocimiento y sus sistemas de producción (investigación).

4.2 Nueva construcción de desigualdad

Toda esta problemática tiene como particularidad el que se convierte en fundamento social y por lo tanto en constructora de las nuevas culturas juveniles y, de igual manera, esos elementos son trabajados y recibidos en forma desigual en los diferentes países y al interior de los países por grupos y regiones, dando forma particular a la emergencia de los “infopobres”. No podemos dejar de recordar que existen más teléfonos en la isla de Manhattan que en todo el continente de África, que la vinculación a la web la tiene el 83% de la población norteamericana y solamente entre el 25 y el 28% de la población latinoamericana. Conscientes de estas desigualdades este hecho marca como se construyen y se hacen hoy las culturas juveniles.

También, las estadísticas muestran cómo se constituyen estas desigualdades entre personas, países y regiones, y cómo estas realidades comunicativas y virtuales producen también limitantes muy graves para el uso de los artefactos de punta, lo que incide también en una reorganización de las clases sociales y en la desigualdad a partir de estos nuevos fenómenos, y genera asimetrías con características particulares de ellos, las cuales tienen expresión en la apropiación del capital cultural simbólico e inmaterial de estos tiempos, marcando la brecha con especificidades y particularidades muy precisas.

Cuando se piensa en la importancia de todos estos artefactos en la constitución de las culturas juveniles, se hace necesario reconocer que el acceso a ellos se produce de manera diferenciada mediante los procesos de lenguaje, lógicas y subjetivación generados en ellos como mediaciones y por el uso de cualquiera de los artefactos constituidos en la revolución microelectrónica y en sus cinco procesos tecnológicos (transistorización, imagen, informática, telemática y biotecnología), y es acá donde la diferencia y la desigualdad se generan en el uso y el consumo, y se dan en parte por las características socioeconómicas de sus miembros. No es lo mismo acceder a estas nuevas realidades por la imagen de televisión nacional o por los videojuegos de consola en las tiendas de barrio popular, que tener el acceso total por las condiciones de las instituciones educativas a las que se asiste y de capital cultural del núcleo familiar en el cual se vive.

Esta condición en la cual la relación y el acceso se convierten en el fundamento de nuevas desigualdades en la sociedad, y en la que se produce exclusión por medio de la falta de capital cultural para estar en estos nuevos ámbitos en donde se constituye parte importante de lo simbólico y lo cognitivo de la sociedad actual; reiteramos que así se tenga la plataforma básica otorgada por las relaciones a esos procesos, el acceso a sus desarrollos va a ser uno de los elementos que deben ser tenidos en cuenta para construir democracia, justicia y ciudadanía en estos tiempos.

Castells¹²² señala: “En este momento (finales del siglo pasado) estamos en torno a los 350 millones de usuarios en el mundo, las previsiones conservadoras prevén que para mediados del año 2001 llegaremos a 700 millones y en torno al 2005-2007 a los mil millones como mínimo. En verdad, constituye apenas una tercera parte de la población del planeta, pero esto quiere decir ponderando en términos de las sociedades más desarrolladas, que en las sociedades de nuestro contexto las tasas de penetración estarán entre el 75% u 80%.”¹²³

En un estudio de Sunkel¹²⁴ para América Latina, muestra cómo los países que más computadores tienen por hogar, Chile, Uruguay, Costa Rica, fluctúa entre el 21% y el 28%. En el último estudio de Telefónica¹²⁵ se señala que el 65% de los adolescentes (10-18 años) dicen tener un ordenador en su casa. En este estudio, como dato curioso, los hombres dicen usarlo más para cosas de acción y las mujeres para relacionarse.

Las cifras de penetración de internet a junio de 2009 muestran que el número de usuarios en el mundo, por continentes, es de 1,966’514,816. De estos, el 80% se encuentran concentrados en solo tres regiones: Asia

122 CASTELLS, M. *La galaxia de internet*. Barcelona. Plaza y Janés. 2002.

123 El tema del software libre es otro aspecto que debe ser pensado a la luz de todas estas nuevas realidades.

124 SUNKEL, G. *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. Santiago de Chile. División de Desarrollo Social de CEPAL. Disponible en internet en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xmilt/28765/serie126.fine.pdf>. Consultado en 15 septiembre 2010.

125 BRINGUE, X., SADABA, CH. (coord.) *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes frente a las pantallas*. Barcelona. Funcación Telefónica - Editorial Ariel. 2008.

42%, Europa 24.2%, y Norteamérica 13.5%. Latinoamérica y el Caribe ocupan el cuarto puesto con el 10.4% de usuarios en el mundo.¹²⁶

En cuanto a la penetración total, es del 28.7% y ostentan las mayores cifras Norteamérica 77.4%, Oceanía y Australia 67.3%, Europa 58.4%, Latinoamérica y el Caribe 34.5%, siendo Colombia, a junio de 2009, el cuarto país a nivel de penetración con un 48.7%. El último informe del Ministerio de Tecnología y Comunicaciones de Colombia, publicado en agosto de 2010, indica que el número de suscriptores contados a marzo del mismo año, ha aumentado a 3'309,530 y se dice que existen 8'009,745 usuarios residenciales. Esta cifra excluye usuarios en móviles, de centros colectivos y usuarios corporativos.¹²⁷

Como vemos, el reto está planteado y los caminos apenas se abren, las búsquedas toman múltiples formas. Este mismo texto es un borrador para tratar de explicar procesos que se dan en la sociedad y que tienen impactos en la práctica de un proyecto específico en el cual el autor participa. Sin embargo, el reto es mucho mayor en cuanto tenemos la responsabilidad social y ética, siendo la generación paréntesis que nacimos en un mundo que ya no es y vivimos en un mundo que no acabamos de comprender, lo cual exige una corresponsabilidad y una relación diferente con estas culturas para construir el mundo como proyecto común.

Los cambios son tan fuertes que desde los diferentes lugares en los cuales se estudian estas realidades, nos hablan de ellas y nos plantean la necesidad de pensarlas para dar respuesta a los actores con los cuales trabajamos. Estas dos citas con las que cierro este documento, nos muestran claramente desde dos horizontes esas manifestaciones, de un lado McLuhan, el pensador de la “Aldea Global” y del otro Paulo Freire, artífice del desarrollo del Paradigma Educativo Latinoamericano.

126 Estas cifras y las siguientes, tomadas del sitio de internet: World Stats, en: <http://www.internet-worldstats.com/stats.htm> Consultado el 5 de octubre de 2010.

127 Informe trimestral de conectividad No.19. Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. República de Colombia. Agosto 2010. En: <http://www.intic.gov.co> consultado en septiembre de 2010.

McLuhan, en un texto publicado póstumamente nos invitaba a pensar, de una forma mucho más profunda, estos problemas de la tecnología que modifican lo humano:

“La actual época electrónica, en su inevitable evocación de la simultaneidad, presenta la primera amenaza grave al predominio --que lleva 2,500 años-- del hemisferio izquierdo. No es de sorprender que los estudiantes cuyo cerebro derecho lleva 18 años de educación por televisión tengan problemas con los programas escolares del hemisferio izquierdo. La actual racha de dislexia y otras dificultades de lectura --cerca del 90% de las víctimas son del sexo masculino-- es resultado directo de la presión que sobre nosotros ejercen la televisión y otros medios eléctricos para que retornemos al hemisferio derecho. La dislexia es la incapacidad de adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a todas las letras y palabras; a la inversa, consiste en enfocar las letras y palabras desde muchos puntos de vista simultáneamente (a la manera del hemisferio derecho), menos el de suponer que cualquiera de esas formas sea la única correcta. Al continuar la presión, también continuarán los problemas de nuestro alfabeto de nuestro hemisferio izquierdo.”¹²⁸

Paulo Freire, por su parte, expresa lo siguiente:

“Lo que necesitamos es la capacidad de ir más allá de los comportamientos esperados, es contar con la curiosidad crítica del sujeto sin la cual se dificultan la invención y la reinención de las cosas. Lo que necesitamos es el desafío a la capacidad creadora y a la curiosidad que nos caracterizan como seres humanos, y no abandonarlas a su suerte o casi, o, peor aún, dificultar su ejercicio o atrofiarlas con una práctica educativa que las inhiba. En este sentido, el ideal para una opción política conservadora es la práctica educativa que “entrenando” todo lo posible la curiosidad del

128 MCLUHAN, Eric y MCLUHAN, Marshall. *Leyes de los medios. La nueva ciencia*. México. Alianza/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 1990. Citado por Aníbal Ford en *Navegaciones*, revista David y Goliath, Buenos Aires, octubre 1991, página 51.

educando en el dominio técnico dejen en la máxima ingenuidad posible su conciencia, en cuanto a su forma de estar siendo en la polis: eficacia técnica, ineficacia ciudadana; eficacia técnica e ineficacia ciudadana al servicio de la minoría dominante.”¹²⁹

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBERO J., MARTÍN (2005). *Tecnicidades, identidades y alteridades, des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*. En: PEREIRA, José. *Tecnocultura y comunicación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, páginas 25 - 54.
- BRINGUE, X., SADABA, CH. (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes frente a las pantallas*. Barcelona. Fundación Telefónica, Editorial Ariel.
- CASTELLS, M. (2002). *La galaxia de internet*. Barcelona. Plaza y Janés.
- COLCIENCIAS-FES-ONDAS (2009). *La reconstrucción colectiva del Programa Ondas*. Informe de Gestión 2006 - 2008. La investigación como estrategia pedagógica. Bogotá.
- DEBORD, G. (1996). *La sociedad del espectáculo*. Madrid. Anagrama.
- DYER-WITHEFORD, N. Ciber-Marx (1999). *Cycles and Circuits of Struggle in High Technology Capitalism*. University of Illinois. Press Urbana.
- ERAZO, E. (2009). *De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea*. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Vol. 7, Número 2. Manizales. Universidad de Manizales - CINDE.
- IANNI, OCTAVIO (1997). *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro. Civilização brasileira. 4ª. Edición.

129 FREIRE, P. *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Ediciones Morata. 2001. Página 137.

- FEIXA, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona. Ariel.
- GARCÍA, JIMÉNEZ, JESÚS (1993). *La realidad virtual, el nacimiento de una nueva narrativa*. En: revista Telos, No. 34, Madrid, junio - agosto, páginas 26 - 35.
- HUERGO, J. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- JONAS, HANS (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Madrid. Editorial Herder.
- LÉVY, PIERRE (1993). *As tecnologias da inteligência, O futuro do pensamento na era da informática*, traducción de Calos Inineu da Costa. Editora 34, Rio de Janeiro.
- MCLUHAN, ERIC y MCLUHAN, MARSHALL (1991). *Leyes de los medios. La nueva ciencia*. México. Alianza / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Citado por Aníbal Ford en *Navegaciones*, revista David y Goliath, Buenos Aires.
- MEJÍA, MARCO RAÚL y PÉREZ, DIEGO (1997). *De calles, parches, galladas y escuelas. Transformación en la socialización en los jóvenes de hoy*. Santa Fe de Bogotá. CINEP.
- MEJÍA, MARCO RAÚL (2007). *Educaciones en las globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo.
- MUÑOZ, G. (2007). *La comunicación en los mundos de vida juveniles. Hacia una ciudadanía comunicativa*. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Enero - junio, Vol. 5, No. 001. Versión impresa. Manizales, Universidad de Manizales.
- PAGELS, H. (1999). *Los sueños de la razón. El ordenador y los nuevos horizontes de las ciencias de la complejidad*. Barcelona. Gedisa.
- PASSARELLI, BRASILINA (1993). *Hipermedia e a educação, algumas pesquisas e experiências*. Em: revista *Contexto e Educação*, No. 32, octubre - diciembre, páginas 62 - 80.

- PISCITELLI, ALEJANDRO (2002). *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires. Paidós.
- REBELLATO, JOSÉ LUIS (1999). *La globalización y su impacto cultural. El nuevo horizonte posible*. La Paz, CEBIAE.
- RUEDA, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona, Anthropos.
- SABROVSKY, EDUARDO (1992). *Tecnología y teoría crítica*, en *Tecnología y modernización en América Latina: ética, política y cultura*. Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A., Santa Magdalena.
- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- SUNKEL, G (2010). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. Santiago de Chile. División de Desarrollo Social de CEPAL. Disponible en internet en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xmlt/28765/serie126.fne.pdf>. Consultado el 15 septiembre de 2012.
- URRESTI, M. (2008). *Ciberculturas juveniles, los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del Internet*. Buenos Aires. Editorial La Crujía.
- WOOLLEY, B. (1994). *El universo virtual*. Madrid. Acento Editorial.

1.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN UN CONTEXTO DE MEDIOS Y MEDIACIONES EN LA ESCUELA HOY

Bilian Alcides Jiménez Rendón¹³⁰

Mauricio Ochoa Cuartas¹³¹

El viaje no termina jamás.

Solo los viajeros terminan.

Y también ellos pueden subsistir en memoria, en recuerdo, en narración...

El objetivo de un viaje es solo el inicio de otro viaje.

José Saramago

Desde hace bastante tiempo estamos realizando un viaje por un camino hermoso y desconocido, guiados por un horizonte de mejora: la posibilidad de investigar e investigarnos en la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia. Esto supo-

130 Profesor de la Escuela Normal Superior de Envigado. Docente de Cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia (REDMENA). bilian@une.net.co

131 Coordinador de la Institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación de Bello. Presidente del Colegio de Egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia (REDMENA). maurochoac@gmail.com

ne transitar con una intencionalidad, pero sin tener totalmente clara la ruta, el itinerario, los interrogantes que nos surgen y los retos que se nos plantean. Sin embargo, siempre conviene recordar que nosotros somos los protagonistas de esta aventura y los responsables de tomar las decisiones requeridas para llegar exitosamente a nuestro destino.

El maestro es la persona encargada de construir conocimiento, y posee la capacidad de propiciar en sus estudiantes la construcción de conceptos, saberes, ideas, perspectivas y puntos de vista. Está en manos del maestro ser el mediador para que los estudiantes adquieran un conocimiento con sentido, en el cual aprendan a aprender, a ser y a vivir juntos; en un proceso constante de reflexión, interacción y socialización, es responsabilidad del maestro educar y formar a los seres humanos que van a llevar las riendas de sus vidas, del país y del mundo.

El maestro debe educar para que los estudiantes se fortalezcan en valores con sentido para sus proyectos de vida, y se enfoquen en progresar y en construir futuro; esto se logra cuando el maestro es consciente de su papel, brinda una educación con calidad y proyecta su labor desde el convencimiento de que propicia formación a sus estudiantes.

El docente para iniciar el proceso educativo debe tener en cuenta al ser humano con sus características personales, sociales y culturales; éstas son la base para construir conocimiento desde unos principios claros y con sentido, en una cultura que día a día posibilita la construcción de los seres humanos como partícipes de la sociedad. Para que esto se constituya en verdad, debe tener presente la realidad personal de cada individuo y respetar sus particularidades, para que la construcción sea benéfica y dé los frutos esperados.

El educador, en su proceso formativo, debe velar por formar en sus estudiantes una conciencia educativa, para que estos se empoderen del conocimiento que se les brinda y puedan darle un significado y un sentido, aplicarlo en la vida y usarlo en su cotidianidad para resolver conflictos de forma autónoma y para ser humano crítico, libre e independiente, con una conciencia social que le permita una coherencia adecuada entre sus logros personales y sus aportes a la sociedad.

El maestro tiene como objetivo fundamental enseñarle al alumno a ver más allá las cosas y proporcionarle contextos para que aprenda a reflexionar, a interpretar y a inferir aspectos concernientes al desarrollo de todas sus potencialidades en la interacción constante con el medio y las vivencias cotidianas.

En este sentido, el maestro debe ser realista y concebirse como un potenciador de habilidades y procesos de pensamiento, de estructuras mentales, de formación de competencias para la vida. El hombre es el gran precursor de la sociedad, de la civilización, y posee haberes fundamentales como el conocimiento. Esto significa que cada uno está en la posibilidad de asimilar la información, procesarla y aplicarla.

El conocimiento en la sociedad se ha convertido en el eje fundamental de la vida; es un asunto de poder; la persona que posee el conocimiento puede usarlo en su beneficio y para beneficio comunitario, convirtiéndolo en un asunto democrático y participativo, mediante la libertad de expresión como herramienta que va ligada a la vida, en la cual podemos entrar a exponer puntos de vista, pensamientos y opiniones con respecto a un tema determinado; el conocimiento se convierte en un derecho de todos y para todos. Al igual que la educación, entendida como el proceso social que le permite al individuo vincular asuntos culturales, morales, conductuales, conocimientos, costumbres y valores.

En este campo se integran conocimiento, educación y sociedad en un proceso transformador de la civilización, la cual se empieza a caracterizar por grandes cambios de paradigmas, de contextos y de nuevas herramientas tecnológicas que se convierten en una posibilidad de construcción y transformación social y cultural.

Con la aparición de herramientas tecnológicas como la Internet, el individuo desarrolla competencias cognitivas que le permiten ser autónomo, crear comunidades virtuales de interacción y usarlas para promover procesos de conocimiento. Esta es la posibilidad que ofrece ahora la tecnología, al brindar un mundo amplio de información donde el sujeto es quien toma lo que le sirve para crear sus propios conceptos e ideas a partir de teorías diversas, de la reflexión consciente, del análisis y del procesamiento de la información.

Es el hombre quien tiene la capacidad de “transformar la información en conocimiento” (UNESCO, 2005), y de aprender a aprender por medio de la reflexión, la pregunta, el cuestionamiento, la adaptación a las situaciones presentes, y el respeto por los acuerdos establecidos en un ámbito determinado. En los procesos educativos se usan las herramientas tecnológicas para acceder a la información, lo que conlleva a una construcción de conocimiento y aprendizaje.

A nivel curricular los procesos se vuelven más activos y atractivos para los individuos que usan las herramientas tecnológicas para obtener información de un tema determinado; aparece, de este modo, una revolución en la cual se dinamizan las prácticas educativas al interior del aula, y se propende por alcanzar unos procesos educativos significativos, en los cuales el aprendizaje y el conocimiento sean las bases del medio social donde se encuentra inscrito el individuo.

La educación es el eje fundamental para realizar una construcción de sociedad; actualmente, se procura crear en los individuos una educación fortalecida en competencias, que les permita aprender a aprender, desarrollarse en sus ámbitos social, familiar, laboral, y resolver problemas de forma asertiva y eficaz.

Aprender a aprender, a vivir juntos, a ser, son aspectos fundamentales que se deben trabajar en la escuela. Esta formación surge desde una mediación adecuada y una interacción productiva entre docente y educando, en la cual se innove y se adopten significativamente las estrategias y herramientas que ofrece el medio para lograr los objetivos de formación. En la época actual es necesario aprovechar la aparición de las TIC como una innovación y como un conjunto herramientas que permiten una motivación y una atracción para las futuras generaciones.

La tecnología se ha posicionado como una herramienta dinámica e interactiva por medio de la cual se logra acceder a la información y se puede construir conocimiento, si esa tecnología se usa para facultar procesos de pensamiento, análisis y síntesis, en los que se apliquen estrategias para reflexionar y repensar el mundo. Ahí se construye conocimiento.

Para lograr esto es necesario, además, un compromiso por parte de los docentes para que adelanten un proceso de capacitación y actualización que les permita manejar las herramientas tecnológicas, como una posibilidad de interactuar y cambiar las estrategias de enseñanza, y lograr que los educandos aprendan significativamente. Este proceso implica la posibilidad de acceder a la información y al uso de estrategias dinámicas y de interacción en las planeaciones, con la participación activa por parte de los estudiantes y docentes. Se trata de superar la mistificación de los medios, de fortalecer las mediaciones, de asumir el uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje, innovación y transformación del entorno tradicional, y de proyectarnos para la participación activa en la sociedad contemporánea.

Es un reto para el docente la actualización y formación en el conocimiento de los medios de comunicación y las tecnologías, como las “redes interactivas y los espacios virtuales” que pueden aprovecharse al máximo. Resulta prioritario “interrogarse sobre cuáles son las competencias que se requieren para repensar y recrear una escuela capaz de ofrecer a los niños y jóvenes aprendizaje relevantes para la sociedad contemporánea” (GairínSallán, 2011).

Son imperativos del maestro de hoy el compromiso ético, la comunicación y liderazgo, la orientación al aprendizaje, ser constructor del conocimiento y desarrollar competencias en sus estudiantes a partir de sus procesos de pensamiento, intereses y habilidades; del reconocimiento del otro, de lo otro y de sí; de la persona como ser en derechos y con derechos en participación y democratización. Asimismo, estar abierto al cambio y a la transformación de los métodos de enseñanza para que se conviertan en la posibilidad de dinamizar los procesos de aprendizaje; por ello, es necesaria la transformación en los métodos de enseñanza en la escuela y en el maestro.

En este punto entran a jugar un papel fundamental las competencias y el desarrollo de habilidades y destrezas que le permiten al individuo adentrarse en el mundo, la cultura y la sociedad como formas de participación e interacción constante con la era digital.

La transformación debe generarse desde cada individuo al reflexionar sobre la importancia de darle un cambio sistemático a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a los esquemas mentales, que permita la flexibilización y utilización de los medios que ahora ofrece la tecnología como posibilidad de conocimiento, actualización e información. Estos aspectos de énfasis y transformación tienen que ver con la educación, la cultura, la sociedad, la economía y la libertad. En ese sentido, habría que pensar en las mediaciones, pues los medios están ahí, a disposición, con todas sus potencialidades formativas y deformativas, con sus dispositivos de creación y progreso y con sus amenazas de minimización intelectual, de alienación, de propaganda y de consumismo. La apropiación crítica y el uso racional de los recursos tecnológicos devienen de las competencias intelectivas de los sujetos para procesar la información y para sopesarla con discernimiento y aplicarla con sentido. En la escuela, hoy, habría que pensar en la búsqueda de aprendizajes significativos en contextos de medios y mediaciones.

“El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva preexistente del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje. Básicamente, este aprendizaje está referido a utilizar los conocimientos previos del estudiante para construir un nuevo aprendizaje. El maestro se convierte solo en el mediador entre los conocimientos y los estudiantes, ya no es él el que simplemente los imparte, sino que los estudiantes participan en lo que aprenden, pero para lograr la participación del estudiante se deben crear estrategias que permitan que él se halle dispuesto y motivado para aprender. Gracias a la motivación que pueda generar el estudiante almacenará el conocimiento impartido y le hallará significado o sea importancia y relevancia en su vida diaria”. (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997).

Cuando se hace referencia a las “estructuras cognitivas”, se habla de “la estructura del pensamiento de cada persona, de los patrones cognitivos estables mediante los que conceptualizamos de forma idiosincrática nuestra experiencia, se refiere, también, a una organización conceptual abstracta de valores, creencias y metas personales, de las que podemos, o no, ser conscientes” (Ruiz & Cano, 2002). De esta forma, se hace necesario que el maestro se interese por descubrir esta estructura de pensamiento en sus estudiantes, quienes están soportados por una serie de conceptos, creencias, experiencias y comportamientos que los definen. Pues, como lo afirma Moreira, la presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo; en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto y se produce una transformación en la estructura cognitiva de los subsumidores, quienes resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables (Moreira, 2000a) en (Rodríguez, 2004).

El aprendizaje significativo se logra cuando el aprendiz (estudiante) se involucra en actividades activas, constructivas, intencionales, auténticas y cooperativas:

- Las **actividades activas** privilegian la interacción del aprendiz con el entorno para que pueda manipularlo, conocerlo, cambiarlo y, al observarlo, interpretar los efectos de la manipulación (interacción con nuevas tecnologías e instrumentos).
- Las **actividades constructivas** permiten que el aprendiz integre las nuevas experiencias con su conocimiento previo del mundo (articulación entre el conocimiento previo y el nuevo).
- Las **actividades intencionales** son aquellas que están dirigidas por las metas del aprendiz quien pone su intención y trata activamente de lograrlas (motivación intrínseca).
- Las **actividades auténticas** son aquellas que están situadas en el mundo real o que, en caso contrario, pueden ser simuladas en algún ambiente basado en problemas y permiten al aprendiz comprender, recordar y transferir los conocimientos a nuevas situaciones (experiencias concretas que posibilitan el uso del

aprendizaje preexistente o nuevo en un determinado caso o espacio).

- Finalmente las **actividades cooperativas** son aquellas que requieren que el aprendiz converse con otros y negocie con ellos, tanto comprensiones comunes de las tareas como de los métodos para realizarlas (desarrollo de habilidades intrapersonales).

Para Rodríguez, *La Teoría del Aprendizaje Significativo* aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al aprendiz, de modo que obtenga significado para él mismo. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo quien genera y construye su aprendizaje, el cual se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje, y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo, en el aprendizaje han de tenerse en cuenta cuatro principios (Ausubel, 1976): “diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación”.

Al hacer una relación entre el aprendizaje significativo y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) podemos identificar que actualmente la masificación y el acceso a estas han cambiado las formas de trabajo en el contexto de la educación y han modificado, de igual manera, cómo se aprende y enseña, y cuáles son los roles, tanto de los maestros como de los estudiantes. Se han tratado de introducir las TIC a la educación de muchas formas: aprender de las tecnologías (modelo orientado al aprendizaje acerca de las TIC en la formación de conocimientos sobre ellas como herramienta de trabajo); aprender con las tecnologías (empleo de las tecnologías como herramientas y medios de aprendizaje que ayudan a desarrollar habilidades cognitivas y procedimentales); aprender por medio de las tecnologías (apoyo instructivo mediante el acceso a la información con actividades de aprendizaje). Las dos últimas formas son las más significativas para la educación y conllevan la innovación de los modos de enseñanza y aprendizaje con el uso de las tecnologías, aunque se tiene presente que es más importante el saber qué hacer con la información que la información misma.

El empleo de las TIC de acuerdo con los principios del aprendizaje significativo, permite que este proceso sea activo, constructivo, colaborativo, dialogado, contextualizado, reflexivo. Las siguientes consideraciones son las que favorecen el proceso de aprendizaje significativo mediante la apropiación de las TIC:

- Ofrece estímulos de entrada por medio de la presentación de contenidos en diferentes formatos, que son decodificados por los estudiantes.
- Permite con la mediación cognitiva el cambio de las estructuras mentales de los estudiantes acerca de su contexto y ofrece elementos fundamentales para el aprendizaje de tipo interno y externo, en el primer caso con el acceso a la información relevante y a nuevas estrategias cognitivas, mientras que en el segundo caso con la contigüidad de la información, la repetición y el refuerzo (Gagner).
- Posibilita la interacción y la comunicación y fomenta el trabajo en equipo mediante las redes de discusión y colaboración, al considerar que el entorno social es fundamental para el aprendizaje significativo y colaborativo (Vigostky).
- Permite personalizar los aprendizajes y el ritmo de los mismos, y considera las diferencias de los estudiantes, lo que facilita una formación personalizada y humanizante en un mundo tecnificado.

Las prácticas educativas del momento, fundadas en el desarrollo de la pedagogía, parten de diferentes posturas, enfoques y tendencias, que son los que –de cierta forma– guían el proceso educativo, que se asume desde la apropiación de las estrategias y su aplicación en las aulas, partiendo de modelos y creando dispositivos para llevar a cabo la praxis educativa.

En la actualidad, la pedagogía busca formar y fomentar en los estudiantes un espíritu investigativo que les lleve a pensarse y repensarse; en este proceso se busca responder a preguntas de interés y a una adquisición de conocimiento y de formación con sentido, como lo expresa

Juan Carlos Gómez: *“formación que les permita a los sujetos resolver problemas de diferente índole de forma autónoma, esto significa, poder enfrentar la búsqueda de soluciones, encontrar una respuesta y tener algún control sobre ésta, dado que en la mayoría de los casos, los problemas que se presentan implica encontrar respuestas nuevas a preguntas también nuevas”* (2008).

La finalidad de la formación tiende a que en realidad los estudiantes aprendan y que ese aprendizaje sea significativo, y a que nuestros educandos –aparte de obtener aprendizajes teóricos– adquieran elementos para la vida que les permitan resolver problemas, solucionar conflictos, encontrar respuestas a sus interrogantes e integrarlos a la cultura, al entorno y a la sociedad en la cual estamos inmersos: un ambiente cambiante, que requiere, además y en cada momento, el reconocimiento del otro en su ser integral, en su ser humano.

Al orientar procesos educativos se incita a pensar en el otro como persona con valores, derechos y deberes, y como persona perteneciente a una comunidad en evolución constante, que requiere que piense desde el ser con derecho; para esto se debe partir de la enseñanza, como dice Paulo Freire: *“enseñar partiendo de sí mismo, se debe partir del nivel del educando; tener en cuenta el contexto, socio cultural, ideológico, político y social del educando”* (2008).

Los ritmos de vida con la modernidad han cambiado y se han inscrito en un proceso en el cual se hace más participe a los estudiantes, se les tiene más en cuenta, se les respetan sus pensamientos y las realidades que manejan; realidades que están contextualizadas, también, en un escenario de vida acelerado, en donde se requiere que los procesos se tomen desde el uso de estrategias dinámicas y de aprendizaje que logren que, en realidad, el aprendizaje sea significativo y con unos objetivos claros que lleven al individuo a hacerse participe en una construcción social que vaya *“más allá de lo convencional”*, y en la cual los educandos se tomen el mundo con sus ideas, lo comprendan, se involucren en él, y expresen pensamientos y significados al respecto.

Nuestra escuela es fruto de este devenir cultural. Por ello, es un imperativo la formación de hombres cultos, históricos, políticos, trascendentes, constructores de nuevas realidades en contexto, a partir del reconocimiento de los derechos y deberes que atañen a todos y cada

uno de los sujetos, que son educables, y por lo tanto factibles de transformación.

Para cerrar, podemos concluir que el aprendizaje significativo tiene en cuenta pensamientos, sentimientos y acciones, significados y responsabilidades compartidas; es un proceso crítico que se fundamenta en un saber preexistente y un conocimiento o aprendizaje nuevo que se interrelaciona e integra para potenciar habilidades y destrezas, y que permite incorporar procesos cognitivos de forma permanente. Este proceso, sin embargo, depende de las motivaciones, los intereses y la predisposición del estudiante.

Gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a los medios que se ponen a nuestra disposición, a la posibilidad de asumirnos como mediadores de aprendizajes significativos de nuestros estudiantes y de nuestras comunidades, hemos entendido que no se trata ya de la simple transmisión de datos predeterminados para que el estudiante los reproduzca, es decir, almacenamiento de información; se trata de un proceso pedagógico consciente de enseñar a aprender a lo largo de toda la vida, el cual consiste en dotar al estudiante de herramientas éticas y en valores para que él pueda decidir qué hacer y cómo aplicar la información que está a su disposición. Para ello, el docente debe transmitir capacidades o habilidades que le permitan al estudiante adaptarse a una sociedad en constante evolución, con el fin último de posibilitarle un verdadero desarrollo del proyecto de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, David Paul (1997). *Teoría del aprendizaje significativo*. En:
- <http://www.monografias.com/trabajos75/teoria-aprendizaje-significativo-david-ausubel/teoria-aprendizaje-significativo-david-ausubel2.shtml#ixzz2ZRIARaIV>. Consultado el 5 de julio de 2013.
- Ausubel, David Paul (1976). *Psicología Educativa*. Trillas, México.
- GairínSallán, Joaquín (2011). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*, texto de una serie de informes de la red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE).

- Gómez, Juan Carlos (2008). *Corrientes Pedagógicas*. En: <http://juancarloslosgomez.blogdiario.com/1227197940/>. Consultado el 20 de junio de 2013.
- Las TIC y su aplicación en el aprendizaje significativo. En: <http://velaldo.wordpress.com/2010/06/22/las-tics-y-su-aplicacion-en-el-aprendizaje-significativo/> Consultado el 20 de Junio de 2013.
- Paulo Freire (2008). *Planteamiento sobre la pedagogía*. En: <http://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU>. Consultado el 20 de junio de 2013.
- Rodríguez, M. L. (2004). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. First International Conference on Concept Mapping, (pág. 2). Pamplona.
- Rodríguez P., María Luz (2005). *La teoría del aprendizaje significativo*. Centro de Educación a Distancia, Santa cruz de Tenerife.
- Ruiz, J. J., & Cano, J. J. (2002). *Manual de Psicoterapia Cognitiva*. R&C Editores.
- Siemens, George (2004). *Conectivismo. Una teoría de aprendizaje para la era digital. TIC y aprendizaje significativo*. En:
<http://ticserendipity.wordpress.com/2012/02/08/tic-y-aprendizaje-significativo/> Consultado el 20 de junio de 2013.
- Schwantz, Dietrich (2006). *La cultura, todo lo que hay que saber* (2ed). Madrid: Santillana.
- Toffler (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janes S.A.
- UNESCO, (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial.

1.3 POSIBILIDADES DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Juan Carlos Monsalve Gómez¹³²

Introducción

La actual sociedad, denominada por algunos como sociedad de la información (Área Moreira, 2005) y por otros como sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005), demanda de todos sus actores competencias para el uso y la generación crítica y reflexiva de información. Esta exigencia recae principalmente en los docentes, pues son estos los directamente encargados de la formación de los ciudadanos. El presente texto busca, entonces, invitar a todos aquellos docentes en ejercicio y docentes en formación, para que incursionen, de manera seria y responsable, en el estudio de las posibilidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) brindan en el ámbito educativo, y en las exigencias que todos, como docentes, tenemos frente a los nuevos retos de la sociedad.

¿Qué entendemos por TIC?

Pueden existir diferentes posturas acerca de como conceptualizar en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las cuales denominaremos de ahora en adelante como TIC. Para quienes tienen

¹³² Especialista en Pedagogía de la Virtualidad. Magíster en e-learning. jcmonsalveg@yahoo.com

una visión reduccionista, la expresión TIC hace referencia a todo aparato electrónico que existe en la actualidad, pero el concepto TIC trasciende lo meramente instrumental, Batista (2007), por ejemplo, propone que las “las tecnologías de la información y la comunicación son canales de circulación de representaciones e ideas en torno a las cuales la población segmentada puede encontrar puntos de contacto y conexión”, y para Romero Tena (2011) son “medios que facilitan el aprendizaje, la comunicación, el intercambio entre cualquier persona o grupo y en cualquier lugar”. Como puede verse, el concepto de TIC va más allá de lo meramente técnico o instrumental y llega a la esencia de su papel en medio, en este caso, del ámbito educativo, llega hasta sus posibilidades pedagógicas.

¿Qué hemos hecho hasta el momento con las TIC en el ámbito educativo?

Las TIC han tenido un fuerte impacto en el escenario educativo desde su llegada: nuevas modalidades y metodologías de formación, nuevos roles de docentes y estudiantes, recursos educativos novedosos, espacios de formación en línea que brindan altas posibilidades de interacción, nuevas políticas en materia de educación, entre otros, son algunos de los aspectos positivos que han permitido estos recursos.

Nuevas posibilidades de formación

Con la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación no solo cambian los roles del docente, del estudiante y del directivo como más adelante lo hablaremos. La llegada de este recurso al ámbito educativo ha posibilitado el surgimiento de una nueva metodología educativa: la educación virtual o e-learning, la cual brinda grandes posibilidades de acceso a la formación a personas que, por diferentes situaciones (familiares, laborales, económicas, de desplazamiento, entre otras), no han podido acceder al sistema educativo tradicional.

Otro aspecto que se vio ampliamente favorecido con la llegada de las TIC tiene que ver con la oferta formativa. Actualmente, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Minis-

terio de Educación Nacional registra la existencia de 324 programas en metodología virtual (MEN, n.d.). Técnicos profesionales en redes, programación de dispositivos móviles, producción de café; tecnologías en logística, gestión comercial, regencia de farmacia; carreras profesionales como economía, psicología, ingeniería, licenciatura, entre otras, hacen parte de la amplia oferta existente en el país para que personas de todas las regiones puedan continuar su formación profesional por esta vía.

Núcleo Básico del Conocimiento – NBC	Niveles de Formación					Total
	1	2	3	4	5	
ADMINISTRACIÓN	36	28	4	26	21	115
AGRONOMÍA		9		4		13
BIBLIOTECOLOGÍA, Y OTROS DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS					1	1
BIOLOGÍA, MICROBIOLOGÍA Y AFINES		3		1		4
CIENCIA POLÍTICA, RELACIONES INTERNACIONALES					1	1
COMUNICACIÓN SOCIAL, PERIODISMO Y AFINES	2		1		2	5
CONTADURÍA PÚBLICA	2	1		2	1	6
DERECHO Y AFINES	4	2	1		1	8
DISEÑO	1	1		2	1	5
ECONOMÍA			2	4	3	9
EDUCACIÓN	16		9		8	33

FILOSOFÍA, TEOLOGÍA Y AFINES	2					2
GEOLOGÍA, OTROS PROGRAMAS DE CIENCIAS NATURALES	1					1
INGENIERÍA AGRÍCOLA, FORESTAL Y AFINES				1		1
INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL, ALIMENTOS Y AFINES		4		2	1	7
INGENIERÍA AMBIENTAL, SANITARIA Y AFINES	2		1	1	2	6
INGENIERÍA CIVIL Y AFINES		1				1
INGENIERÍA DE SISTEMAS, TELEMÁTICA Y AFINES	5	13		16	5	39
INGENIERÍA ELECTRÓNICA, TELECOMUNICACIONES Y AFINES		2	1	3	2	8
INGENIERÍA INDUSTRIAL Y AFINES	1			1	3	5
INGENIERÍA MECÁNICA Y AFINES	1	1		1		3
LENGUAS MODERNAS, LITERATURA, LINGÜÍSTICA Y AFINES			1		2	3
MATEMÁTICAS, ESTADÍSTICA Y AFINES			1			1
OTRAS INGENIERÍAS		1			1	2

OTROS PROGRAMAS ASOCIADOS A LAS ARTES					1	1
PSICOLOGÍA	2				2	4
QUÍMICA Y AFINES				1		1
SALUD PUBLICA	1					1
SIN CLASIFICAR	9	7	5	6	10	37
ZOOTECNIA					1	1
TOTAL GENERAL	85	73	26	71	69	324

Tabla 1. Cantidad de programas por Niveles de Formación y por Núcleos Básicos del Conocimiento. Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, n.d.).

Niveles de Formación

1. Especialización.
2. Técnico profesional.
3. Maestría.
4. Tecnológica.
5. Universitaria.

Las cifras anteriormente expuestas dan cuenta de la magnitud del impacto de las TIC en el ámbito educativo, solamente en una de sus diferentes ópticas. 324 Programas virtuales en aproximadamente 29 núcleos básicos de conocimiento, que permiten la participación en programas de los diferentes niveles de formación profesional.

El país le apunta con decisión al uso de las TIC en el ámbito educativo, y esto lo demuestra por medio del Programa Nacional de In-

novación Educativa con uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, en el cual plantea como ejes de política en materia de incorporación de las TIC en la educación: Acceso a la tecnología, Acceso a contenidos y Uso y apropiación (MEN, 2007).

Tendencias en investigación acerca del uso de TIC

El campo de estudio, en la actualidad, acerca del papel de las TIC en el ámbito educativo es demasiado amplio, abarca desde los roles de los participantes en el proceso, pasa por los materiales educativos y considera hasta los sistemas que soportan dichos procesos. También, comienzan a aparecer algunas sinergias con otras disciplinas (como las Neurociencias), para el fortalecimiento de los procesos de formación apoyados en TIC.

Sin el ánimo de mostrar una visión reduccionista del campo de investigación en educación apoyada o mediada por TIC, pero para tener alguna orientación sobre los temas de investigación en el área, podríamos hablar de dos grandes ámbitos de investigación: por un lado, se pueden señalar aquellos docentes que se dedican al estudio de los factores pedagógicos implicados en el proceso, se encuentran estudios como los realizados por Monsalve Gómez & Granada de Espinal (2012), en el cual exponen los avances de un proyecto de investigación acerca del uso de aplicativos educativos en redes sociales y los tipos de aprendizaje que se pueden presentar en la interacción con estos recursos; también, el texto de Del Moral, Cernea, & Villalustre Martínez (2010), que aborda aspectos relacionados con los objetos de aprendizaje 2.0, objetos de aprendizaje diseñados con base en las características de interacción de la llamada web 2.0. Además, aparecen investigaciones como las de Mauri, Onrubia, Coll, & Colomina (2005), a propósito de la calidad de los contenidos educativos reutilizables; investigaciones sobre el factor tiempo en e-learning (Romero, 2011) y (Barbera, Gros, & Kirschner, 2012); el tema de las redes sociales y el uso de recursos web 2.0 ha sido ampliamente estudiado, se encuentra por ejemplo el texto propuesto por Monsalve Gómez, Granada de Espinal, & Sánchez Sánchez (2012) que hace parte de un proyecto de investigación que explora el uso de aplicativos educativos al interior de la red social Facebook.

Por otro lado, en el campo de la ingeniería, se pueden referir los enfocados en frentes de trabajo como los repositorios para objetos de aprendizaje (Torres Pardo, Jiménez Builes, & Guzmán Luna, 2011), y las ontologías y los sistemas de recuperación de información (García, 2004), etc.

Conectivismo

El conectivismo, como teoría pedagógica emergente, es formulada gracias al impacto que han tenido las TIC en el ámbito educativo: nuevas formas de enseñar, nuevos recursos, nuevas formas de aprender y de evaluar el proceso, una mayor interacción con los demás por medio de los recursos de la web 2.0. Al parecer, sin embargo, la práctica educativa que se vive en la actualidad difiere en algunos puntos de los planteamientos de las teorías pedagógicas tradicionales; en términos de Siemens: “Behaviorism, cognitivism, and constructivism are the three broad learning theories most often utilized in the creation of instructional environments. These theories, however, were developed in a time when learning was not impacted through technology” (Siemens, 2004).

El conectivismo responde, entonces, a la nueva realidad que vive hoy día la sociedad: información disponible casi desde cualquier lugar, velocidad, interacción permanente con los demás y aprendizaje permanente.

¿Cuál es el papel de docentes y estudiantes frente a las TIC?

Ahora, la incorporación de las TIC en el proceso educativo brinda posibilidades de interacción, de acceso a nuevos recursos, y de flexibilidad en tiempos y espacios; esta última evidenciada, principalmente, en aquellos programas que se ofrecen con metodología virtual.

Adicional al recurso de las TIC, que tradicionalmente ha existido, comienzan a llegar a la escuela una gran cantidad de tecnologías: tableros digitales, nuevas aplicaciones informáticas y nuevos dispositivos que plantean cada vez más exigencias al docente.

Las TIC permiten, entonces, el diseño de nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje. El estudiante tiene el reto de enfrentarse a una gran cantidad de información, y para sacar el máximo provecho de la gran cantidad de información que existe necesita desarrollar competencias para el manejo de la misma: búsqueda, selección y uso crítico de la información en beneficio de su proceso de aprendizaje.

Hoy, los nuevos recursos brindan, además, posibilidades para la construcción colectiva de conocimiento: espacios como la web 2.0 por medio de sus redes sociales, foros, blog, wikis, entre otros, constituyen un escenario propicio para el trabajo en equipo.

En cuanto a la labor del docente, la tarea que nos espera a todos es titánica: la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje, soportados en TIC que permitan el alcance de aprendizajes significativos, de calidad y contextualizados; el diseño de estrategias de trabajo colaborativo y cooperativo por medio de los recursos web 2.0; el diseño de formas de evaluar que compaginen con las nuevas teorías pedagógicas, como el conectivismo, que pone un énfasis especial en el trabajo en equipo mediante las redes informáticas.

Se requieren docentes que participen activamente en el diseño de materiales educativos –sean estos contenidos educativos digitales, objetos de aprendizaje o materiales didácticos multimedia– que hagan parte activa de redes académicas y que puedan aportar experiencias significativas a partir del uso consciente y planeado de todos estos recursos.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbera, E., Gros, B., & Kirschner, P. A. (2012). Temporal issues in e-learning research: a literature review. *British Journal of Educational Technology*, (43), 53–55.
- Batista, M. A. (2007). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela: trazos claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Retrieved from [http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/55936/Batista_Alejandra_Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/55936/Batista_Alejandra_Tecnologías_de_la_información_y_la_comunicación_en_la_escuela.pdf?sequence=1) Consultado el 20 de junio de 2013.

- Del Moral, M. E., Cernea, D. A., & Villalustre Martínez, L. (2010). Objetos de aprendizaje 2.0: una nueva generación de contenidos en contextos conectivistas. *Revista de educación a distancia*, (25). Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54717071002> Consultado el 20 de junio de 2013.
- García, F. (2004). *Web Semántica y Ontologías*. (Universidad de San Buenaventura. Departamento de Informática y Automática, Ed.) *Tendencias en el Desarrollo de Aplicaciones Web* (páginas 1 – 23). Salamanca.
- MEN. (n.d.). Sistema Nacional de Información de Educación Superior SNIES. Retrieved from www.mineducacion.gov.co/snies Consultado el 05 de junio de 2013.
- MEN. (2007). *Programa Nacional de Uso de Medios y Nuevas Tecnologías* (p. 4). Retrieved from http://wikiplanestic.uniandes.edu.co/lib/exe/fetch.php?media=vision:ruta_superior.pdf. Consultado el 28 de junio de 2013.
- Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C., & Colomina, R. (2005). La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y práctica de uso. *Revista de educación a distancia*, IV (011), 1–11. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1098796>. Consultado el 28 de junio de 2013.
- Monsalve Gómez, J. C., & Granada de Espinal, L. A. (2012). Tipos de aprendizaje en aplicaciones educativas: fortalezas y limitaciones. In F. E. F. U. L. Amigó (Ed.), *Hacia la transformación de la dinámica investigativa: memorias del encuentro nacional de investigación 2012* (páginas 202–213). Medellín.
- Monsalve Gómez, J. C., Granada de Espinal, L. A., & Sánchez Sánchez, P. A. (2012). Un estudio del estado actual del desarrollo de aplicativos educativos en redes sociales: el caso de Facebook al servicio de la educación. In U. P. Bolivariana, C. Seccional Bucaramanga, U. P. de Valencia, & España. (Eds.), *IV Congreso Iberoamericano Soporte al Conocimiento con Tecnología* (páginas 53 – 56). Bucaramanga.

- Romero, M. (2011). The time factor in an online group course. *eLC Research Paper* (2), (páginas 17 – 28).
- Romero Tena, R. (2011). *Las docentes y su relación con las nuevas tecnologías. XXI. Revista de educación, 6(0)*. Retrieved from <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/651> Consultado el 28 de junio de 2013.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *elearnspace*. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Consultado el 20 de junio de 2013.
- Torres Pardo, I., Jiménez Builes, J., & Guzmán Luna, J. (2011). Una propuesta de planificación reactiva para descubrir y componer dinámicamente rutas de aprendizaje. *Revista Colombiana de Tecnologías Avanzadas, 2(18)*, 32–42. Retrieved from http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIIIG/home_40/recursos/03_v13_18/revista_18/03122011/05.pdf. Consultado el 05 de julio de 2013.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del Conocimiento* (página 245). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>. Consultado el 20 de junio de 2013.
- Área Moreira, M. (2005). La escuela y la sociedad de la información. *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones* (páginas 13 – 54). Retrieved from <http://manarea.webs.ull.es/Documentos/escsocinf2005.pdf>. Consultado el 20 de junio de 2013.

1.4 LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON APOYO DE LAS TIC

Doris Estela Uribe Murillo¹³³

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON APOYO DE LAS TIC

«Para que las TIC desarrollen todo su potencial de transformación (...) deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender».
(Beltrán Llera*, 2011)

El avance acelerado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), su impacto en la sociedad y las exigencias del mundo globalizado, constituyen hoy un objeto de preocupación, debate y reflexión para el sector educativo, tanto a nivel nacional como internacio-

¹³³ Especialista en Gerencia Informática. Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Matemáticas. Docente de Pedagogía de la Escuela Normal Superior “Señor de los Milagros”. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de Antioquia (REDMENA). E-mail: deum4244@yahoo.com

* Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

nal. En esta perspectiva y para atender a los desafíos que la sociedad de la información demanda, el sistema educativo colombiano ha iniciado un desarrollo en infraestructura tecnológica y en programas de capacitación y acceso a las herramientas tecnológicas, con esfuerzos importantes, también, en la realización de actividades en favor de su adecuado uso por parte del estudiantado; todo ello con el firme propósito de que la escuela no se quede al margen de los nuevos cambios.

En este sentido, Palomo y otros (2006), sostienen que las TIC se están convirtiendo, poco a poco, en un instrumento cada vez más indispensable en los centros educativos. Por tanto, la escuela debe atender no solo la formación de los nuevos ciudadanos sino también la incorporación de las nuevas tecnologías para favorecer los aprendizajes y el desarrollo de los conocimientos y de las competencias necesarias para la inserción social y profesional de sus egresados.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, sin lugar a dudas, representan una transformación de los paradigmas tradicionales de educación y se han incorporado rápidamente al proceso educativo, tanto que se le atribuyen a éstas múltiples oportunidades y beneficios. Al respecto, Coll (2004) y Onrubia y otros (2006) recomiendan tener en cuenta los siguientes usos:

- Como contenidos de aprendizaje en sí mismo: el uso se orienta a promover el aprendizaje del manejo de plataformas virtuales para garantizar el conocimiento y el logro de posteriores objetivos.
- Como apoyo a la presentación de las propuestas pedagógicas y didácticas y a la explicación de los contenidos por parte de los profesores mediante documentos, esquemas y gráficos: favorece la consulta de los materiales y documentos básicos para el aprendizaje de los estudiantes.
- Como mediadoras de la interacción entre los estudiantes y los contenidos, con el fin de facilitar el estudio, la comprensión lectora, el establecimiento de relaciones entre conocimientos previos y los nuevos contenidos. También, pueden ayudar a la

regulación y al control autónomo del propio proceso cognitivo y metacognitivo.

- Como apoyo al seguimiento de la participación y de las actuaciones de los estudiantes individualmente y en grupo: de acuerdo con las posibilidades tecnológicas de las plataformas y de la misma red (Internet).
- Como facilitadoras de la comunicación entre el profesor y los estudiantes en el aprendizaje individual y grupal: en el apoyo al seguimiento y control del profesor al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Hay plataformas como *Moodle*, donde se dispone de plantillas para el seguimiento periódico del trabajo de los estudiantes.
- Como apoyo a la comunicación entre los estudiantes que integran un grupo de trabajo: ayudan a fomentar el trabajo colaborativo si se plantean actividades que favorezcan la participación y la producción conjunta, un ejemplo de ello son los *wikis*.

De esta manera, su incorporación en el campo educativo trae consigo nuevas oportunidades de transformación de la escuela, para Castells (2001) las Tecnologías de la Información y la Comunicación favorecen las relaciones sociales, el aprendizaje cooperativo, otras formas de construcción del conocimiento, y el desarrollo de nuevas habilidades y de las capacidades de creatividad, comunicación y razonamiento.

Pero, en este mar de posibilidades surge también un elemento sobre el cual se debe reflexionar y es el relacionado con los posibles problemas que puede causar el uso inadecuado de las TIC. Autores como Kraut y otros (1998) y Sádaba y Bringué (2003) advierten que pueden producir aislamiento o agudizar fenómenos como la soledad y la depresión, mientras que Gily y otros (2003) mencionan cuatro aspectos que pueden tener efectos negativos: adicción, aislamiento, contenidos perversos y violencia.

Por otro lado, investigaciones han señalado como efectos negativos de las TIC la pérdida de la privacidad, el fomento del consumo y la atención excesiva al teléfono móvil, lo que genera dispersión y falta

de concentración a la hora de estudiar, imposibilidad de concentración, dificultad a la hora de reflexionar. No es desconocido para los maestros que en muchos momentos los estudiantes pierden el tiempo cuando visitan páginas que no corresponden o cuando no toman en serio las clases desarrolladas por medio de las herramientas virtuales y tecnológicas porque les parece que están en un momento de juego.

Es prudente advertir, entonces, que para hacer frente a dicha situación, se requiere de un profesorado con formación en este ámbito, que involucre las TIC, como herramientas de interacción, información, comunicación y conocimiento, en la enseñanza de sus estudiantes, y que permita enriquecer los ambientes de aprendizaje y generar experiencias pertinentes y agradables para los estudiantes, sin dejar de lado la orientación en un uso adecuado de las mismas.

En este proceso, las Escuelas Normales como formadoras de maestros tienen un gran compromiso social, puesto que les corresponde la preparación de los nuevos docentes para el uso pedagógico de las TIC y, sobre todo, para la creación de contenidos curriculares en los nuevos formatos, como actividad estratégica que busca disminuir la brecha cultural entre los nativos y los migrantes digitales, y ofrecer una educación pertinente que favorezca la innovación pedagógica a partir de la investigación y el estímulo a la realización de experiencias significativas y redes colaborativas virtuales que garanticen la interacción entre los diferentes actores educativos, con metodologías renovadas gracias a las posibilidades que ofrecen las TIC.

La escuela Normal Superior “Señor de los Milagros”, consciente de estas situaciones y del papel transformador de la educación en la sociedad, busca formar maestros competentes, con autonomía intelectual, social y ética y con un desempeño que trascienda diferentes contextos en favor de la educación, para que sean líderes promotores de una educación con calidad y permitan la apertura de espacios a las diferentes culturas y poblaciones, según las condiciones del contexto donde se desempeñen.

Para ello, ha planteado en su Proyecto Educativo Institucional la formación del nuevo docente a partir de su identidad cultural y socio humanística con el fin de fomentar la vocación pedagógica, mediante la

reflexión y la práctica de acciones encaminadas a la investigación, con una sólida formación ética, científica y tecnológica; en consonancia, define políticas y estrategias tendientes a fortalecer la formación de nuevos maestros que lideren el proceso de cambio en todas las regiones del país, como respuesta a la problemática de la formación humana y de la crisis en la educación, la cual será asumida no solo desde la reflexión, sino fundamentalmente desde la tarea de contribuir a la construcción de un nuevo hombre y una nueva sociedad.

La formación de los nuevos educadores es asumida desde una visión de futuro, con base en las situaciones que plantea el cambio: avance de la ciencia y la tecnología, modernización, descentralización, manejo de información, y nuevas concepciones del conocimiento y de la didáctica con perspectivas hacia una formación integral.

Para satisfacer las necesidades de la sociedad y los retos del momento histórico actual, la Escuela Normal ha incorporado al plan de estudios del Programa de Formación Complementaria la *Línea de comunicación y nuevas tecnologías* como posibilidad para la innovación de las prácticas pedagógicas, lo que permite proponer nuevas alternativas para la solución de problemas sociales, culturales, políticos, económicos y educativos del contexto.

Desde esta línea se forma a los futuros maestros en dos áreas fundamentales, “Didáctica de la tecnología y la informática” y “Las TIC en el contexto educativo”, lo que permite tener un acercamiento a algunos conceptos básicos como ciencias, tecnología, técnica, didáctica e informática; la elaboración de algunos proyectos tecnológicos; el manejo y la orientación en el mantenimiento de ayudas didácticas; el conocimiento y la apropiación de herramientas informáticas como apoyo al quehacer docente, y otros elementos que cualifican la formación de maestros profesionales de la pedagogía, en diálogo con la ciencia, la tecnología, la cultura, la ética y la política, para el fortalecimiento de su quehacer investigativo al servicio de la comunidad.

Es importante que los docentes reconozcan que las TIC constituyen medios o recursos didácticos que pueden propiciar el aprendizaje de las personas, sin embargo, el tipo de aprendizaje desarrollado dependerá del sentido y de los supuestos epistemológicos en los que se base el

modelo de enseñanza, y esto solo podrá ser posible cuando el maestro conciba, diseñe y ejecute espacios, dispositivos y procedimientos que permitan a los estudiantes establecer relaciones con los conocimientos de manera sólida y perdurable, con ayuda de las herramientas propias de la didáctica y la tecnología.

Ahora bien, para su implementación en el acto educativo, no debe confundirse información con saber. Para que la información se transforme en conocimiento, el individuo debe apropiarse de ella y reconstruir sus conocimientos. En esta labor, el maestro juega un papel trascendental, puesto que es el responsable de proporcionar las bases para que el conocimiento se produzca; lo anterior, con el aprovechamiento de las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías como herramientas didácticas, y reconociendo que lo realmente importante no es la tecnología como tal sino lo que el maestro, como actor formador, pueda hacer con ella para humanizarla.

Las herramientas tecnológicas y virtuales se han convertido en elementos indispensables para la sociedad, por ello en escuelas, colegios, universidades, hospitales y empresas se hace uso de estas. En ese sentido, se considera importante y necesario que los estudiantes tengan las bases necesarias para estar preparados y para enfrentarse a un contexto que cada día les exige más; pero, conscientes, también, que no se debe depender totalmente de las tecnologías, estas hay que utilizarlas como ayuda en múltiples tareas y actividades, sin esclavizarnos a ellas, puesto que no se pueden desconocer otros medios y otras formas de aprender y de obtener conocimientos.

Para concluir, son muchos los avances que se han tenido con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo, pero no suficientes. La educación basada en el uso de TIC necesita docentes calificados y recursos necesarios, pues estas herramientas constituyen un potencial inexplorado aún, que provocan transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las estrategias pedagógicas, en la utilización de los espacios, en el aprovechamiento del entorno cultural y en los roles de los individuos; aspectos que necesariamente tendrán que replantearse para brindar, en

el siglo XXI, una educación con calidad que satisfaga las necesidades del hombre.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2007). *La incorporación de las TIC a la educación: del diseño tecnopedagógico a las prácticas de uso*. Recuperado de <http://www.ub.edu/grintie> Consultado el 03 de julio de 2013.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html> Consultado el 03 de julio de 2013.
- Marqués Graells, (2000). *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones*. **Universidad Autónoma de Barcelona**. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm> Consultado el 04 de julio de 2013.
- Ramírez J. (2006). *Tecnologías de la información y de la comunicación en la Educación*, Red mexicana de investigación, ponencia. Recuperado de: http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn_22.pdf
- *Revista Aula Urbana*. Publicación conjunta de la Secretaría de Educación Distrital y el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá D. C. Colombia No. 74. Consultado diciembre de 2009.
- Palomo, R., Ruiz, J y Sánchez, J. (2006). *Las TIC como agente de innovación educativa*. En: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/nntt/TIC_como_agentes_innovacion.pdf. Consultado el 05 de julio de 2013.
- Coll, C, Onrubia, J y Mauri, T. (2006). *Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes*. Anuario de Psicología, en prensa.

- Castells, M. (2001). *Internet y la sociedad red*. Tomado de: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/castells.htm> Consultado el 05 de julio de 2013.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T. y Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychological Association* (páginas 1017 -1031).
- C Naval, C Sádaba, X Bringué. *Impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las relaciones sociales de los jóvenes navarros*. Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de Deporte y Juventud. 2003.
- Gil, A., Feliu, J. (2003). El consumo de TIC: características afectivopsicosociales de la sociedad de la información. *Encuentros en Psicología Social*. Vol. 1, núm. 3, (páginas 7 – 10).
- Comunidad Educativa Escuela Normal Superior “Señor de los Milagros”. (8 de junio de 2010). Proyecto Educativo Escuela Normal. PEI. San Pedro de los Milagros (Antioquia).

1.5 DIÓGENES, EINSTEIN Y FREIRE ASISTEN A LA ESCUELA DEL SIGLO XXI: DE LOS MEDIOS A LAS MEDIACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA PRÁCTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Deyby Rodrigo Espinosa Gómez^{134*}

Enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento.

Freire, Paulo (1999: 2). Cartas a quien pretende enseñar.

La escuela a lo largo del tiempo se ha caracterizado por cierto grado de estancamiento y pasividad en relación con el avance de los contextos sociales, económicos y políticos. Al respecto, conviene decir que la “escuela del siglo XXI” no ha sido ajena a esta realidad, por el contrario, suele fungir como una escuela que no enseña a pensar... enseña y repro-

134 *Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Diplomado en Derechos Humanos y Derechos de Infancia y Diplomado en Juventud “Contexto, condición de juventud e incidencia política en el trabajo con jóvenes”. deibit05@hotmail.com

duce lo que ya ha sido pensado, una escuela que regula y orienta a que los y las estudiantes se formen para el “deber ser” de las competencias, el trabajo y la empresa, más no para el “querer ser” del propio estudiante; así, la escuela se configura como reproductora de conocimiento en los tiempos de la incertidumbre, la vida líquida, la globalización, el consumo y, con ello, del mal uso de las TIC en manos de los medios adheridos al término –con origen empresarial– “la calidad de la educación”, a tal punto que en nuestra sociedad lo que no suene a “calidad de la educación” está por fuera del lenguaje académico común y predominante, haciendo que los planteles educativos y sus actores se interesen más por acceder a la sociedad de la información que a la sociedad del conocimiento, que, por cierto, no significan lo mismo; en este sentido, no es fantasía afirmar que entre las características de este discurso se piense que una institución educativa con mayor cantidad de “medios” como computadores, portátiles y tableros digitales, es una institución de calidad, lo que desconoce las mediaciones pedagógicas por parte del educador y, más aun, si el educador se ve a sí mismo como un ser que debe formarse para poder formar a los estudiantes en el aprovechamiento de los recursos digitales.

En ese orden, el presente artículo es una invitación a los maestros y maestras a soñar y a posibilitar alternativas pedagógicas para re-pensar la escuela del siglo XXI, por medio de la *autonomía* de un filósofo, la *curiosidad* de un científico y *el soñar* de un pedagogo; al mismo tiempo, en el presente texto, se diferenciarán los conceptos *medios y mediaciones*, para reflexionar el uso de los medios y posibilitar un camino a las mediaciones pedagógicas; posteriormente, analizaremos el concepto “calidad de la educación”, ya que es dudoso pensar que la innovación tecnológica garantice, por sí misma, una mejora en la calidad de la educación, y, finalmente, se suscitará una reflexión pedagógica acerca del maestro respecto a los medios y a las mediaciones, para una práctica de los derechos humanos.

Es pertinente, entonces, preguntarse a propósito de la escuela del siglo XXI y de su vacío significativo en y para el uso de los medios ¿Qué pasaría si en sus sillas se sentase aquel filósofo griego que a la hora de filosofar dejaba en ridículo a Sócrates y a su discípulo Platón, y que siempre en sus manos llevaba una lámpara para buscar, en las noches de

Atenas, hombres que se sirvieran de su propio entendimiento, hombres autónomos de pensamiento? ¿Qué pasaría si en las sillas de esta escuela se sentase el científico más brillante del siglo XX, aquel hombre que gritaba a los cuatro vientos que no deberíamos guardar en la cabeza aquello que nos cupiera en un bolsillo, puesto que no era el más talentoso pero si un hombre curioso en demasía? y, finalmente, ¿Qué pasaría si en las sillas de la escuela *reproductora de conocimiento* se sentase el pedagogo que soñó la utopía en la educación, aquel educador que luchó por la pedagogía de la liberación, que pensó una pedagogía de la pregunta y no de la respuesta, en pro del desarrollo de una consciencia crítica?, ¿Qué pasaría si se sentasen Diógenes, Einstein y Freire en las sillas de la escuela del siglo XXI? Aquella escuela que a la hora de los medios se enfrasca en el uso del computador e ignora otras actividades como la búsqueda y la selección de información y el acceso a diferentes habilidades de comunicación; medios que pueden ponerse al servicio de una enseñanza significativa bajo la didáctica y la pedagogía.

Desde la mirada de este artículo, la respuesta sería fácil, Diógenes se levantaría de su silla, sujetaría su bastón con su mano derecha y su lámpara con la mano izquierda, comenzaría a iluminar el rostro de estudiantes y de maestros para buscar seres autónomos de pensamiento crítico, y recorrería salones y pasillos de la escuela sin éxito alguno. Albert Einstein, al ver la escuela *que no enseña a pensar sino a reproducir lo pensado, esa escuela que fabrica pensamientos*, no entendería el por qué la escuela se convirtió en una obligación para el trabajo, para la competencia y no para la felicidad de cada ser humano, su premisa de nunca considerar el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber se desmoronaría, pues se vive en una escuela que busca resultados distintos y hace siempre lo mismo; de esta forma, Einstein daría pie para expresar *“educación es lo que queda después de olvidar lo que se ha aprendido en la escuela”*. Por su parte, Freire se pondría de pie y diría en voz alta al maestro de la escuela del siglo XXI: enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia construcción. Es ahí donde radica la tarea humanista de los actores de la educación, me refiero a maestros y estudiantes, es hora de que la escuela aprenda a leer las voces del contexto y las voces de los y las estudiantes, y enseñe a pensar lo impensable; es hora de posibilitar el

camino a quien sueña el derecho a soñar; es hora de re-pensar la escuela del “deber ser” para dar paso a la escuela del “querer ser”, y es hora de que los medios se pongan al servicio de una buena enseñanza, bajo las mediaciones didácticas y pedagógicas en manos de un maestro crítico.

“Yo soy Diógenes, el perro”

Para el sabio Diógenes el hombre debería desprenderse de las ínfulas, vanidades, codicias, dependencias materiales y convenciones humanas, debería –el ser humano– volver a la naturaleza y tomar como modelo a los animales, por eso, cuando Diógenes recibió el mote de “Perro” como un insulto, se lo apropió con orgullo: “aquello por lo que nos llamáis perros son las cualidades que nos hacen superiores” (1988; 331). Vivía en una tinaja a las afuera de Atenas, fue el fundador de la escuela Cínica, cuya enseñanza consistía en que el hombre llevaba en si mismo ya los elementos para ser feliz, por esta razón, el conquistar la autonomía era de hecho el significado de la vida.

De acuerdo con la doctora Jiménez Játiva (2008; 36), una mañana en Corinto, mientras Diógenes estaba acostado y recibía el sol en su tinaja, se cruzó Alejandro Magno con sus tropas en pro de expandir su reino; el rey discípulo de Aristóteles interesado en conocer al famoso filósofo y retar su pensamiento, se le acercó, proyectando su sombra en el rostro de aquel filósofo, y le dijo en voz alta “mi nombre es Alejandro, el grande” a lo que Diógenes le contestó “yo soy Diógenes, el perro”. Diógenes levanto sus manos para comprobar que efectivamente el sol no se proyectaba sobre su cuerpo y se percató de la presencia de los soldados, y le pregunto a Alejandro ¿eres un hombre o varios a la vez? Diciéndole que solo si alguien se considera de más valor que los demás protege su vida con la de otros, Alejandro contesto que sabia defenderse solo, y después recuperó la palabra y le manifestó al filósofo: “quería expresarte mi admiración gran sabio, pídemelo que tú quieras, puedo darte cualquier cosa que desees, incluso aquellas que los hombres más ricos de Atenas no se atreverían ni a soñar”, a lo que la lengua afilada de Diógenes respondió: “por supuesto, no seré yo quien te impida demostrar tu afecto hacia mí, querría pedirte que te apartes del sol, que sus rayos me toquen es, ahora mismo, mi más grande deseo, no tengo

ninguna otra necesidad y también es cierto que solo tú puedes darme esa satisfacción”(2008; 36). Se dice que Alejandro Magno con aquel menosprecio quedó tan admirado de semejante dependencia a los ideales de libertad, que al retirarse con sus tropas algunos hombres comenzaron a burlarse del pordiosero, a lo que Alejandro exclamó: “si no fuera Alejandro, hubiera querido ser Diógenes”.

El filósofo pensaba que el hombre no necesitaba nada material; porque todo lo necesario se daba en el nacimiento. El principio de su filosofía residía en la idea de “autosuficiencia en el pensar”, y en la idea de llevar una vida natural e independiente de los lujos de la sociedad. Criticaba las costumbres y tradiciones de los ideales de la *paideia*, que llevaban a los jóvenes griegos a practicar la gimnasia para alcanzar la *areté*; ya que, para él, si se pusiera el mismo empeño en las prácticas de las virtudes morales, su Grecia hubiese sido mejor. Al respecto, conviene preguntarnos ¿qué pensaría Diógenes si se le reemplazase su lámpara por un medio como un portátil para el desarrollo de su aprendizaje y conocimiento? y ¿Qué pensaría de los usos que se hacen hoy de los medios tecnológicos?

La lámpara de Diógenes: de los medios a las mediaciones pedagógicas

Pero en una época como ésta en que los hombres se crean necesidades falsas y se rodean de cosas inservibles para que la economía siga creciendo, y producen para trabajar en lugar de trabajar para producir, a lo mejor, contra los prejuicios académicos de lo mayor y lo menor, es más conveniente hablar del cinismo que de la materia, la forma, la sustancia y el accidente a la hora de dar a la gente cultura general

(Juan Miranda, *La Escuela Cínica*, 1998; 329)

Las TIC conforman parte de la cultura tecnológica que vive nuestra sociedad, conviene, sin embargo, advertir que las TIC no son malas, por el contrario, son una herramienta que pueden dinamizar y facilitar el proceso enseñanza aprendizaje a través de las medicaciones pedagógi-

cas; lo que sí es problemático, es el uso que se les da a la TIC, puesto que a los medios se les inviste de cualidades que exceden sus posibilidades y se les dota de inteligencia, por lo cual no es fantasía considerar a las computadoras como inteligentes, y olvidar la *inteligencia humana*; pareciese que los jóvenes hoy estuviesen más interesados por acceder a la sociedad de la información que formarse en y para la sociedad del conocimiento, de manera que el auge de la computación desplaza conceptos como el conocimiento, la inteligencia, la autonomía y la enseñanza en manos de un educador, pues con tan solo un clic en el *mouse* se deslegitima el saber del docente, y se accede al conocimiento, sin la mediación de un maestro.

Dentro de ese contexto basta simplemente con ingresar a un aula de clase, escuchar las expresiones y quejas, tanto de estudiantes como de docentes acerca del ambiente de “aburrimento escolar” (Corea y Lewkowicz, 2004), de su cotidianidad pesada y repetitiva. Para las y los estudiantes la escuela se ha vuelto poco interesante comparada con medios de entretenimiento como la televisión o con lo que pueden hacer en el computador o en internet, por medio de redes sociales, con amigos y otros espacios de encuentro juvenil y acción social y política (Muñoz, 2010). Me interesa, en este contexto, subrayar en esta problemática la necesidad de diferenciar entre los medios y las mediaciones pedagógicas, puesto que suelen confundirse o suele dársele un poder a los primeros por encima de las segundas.

En este sentido, debemos comprender que los medios son diseñados para ser utilizados como recursos, como herramientas en la educación, de acuerdo con el profesor Basto (2010) “los medios son diseñados para ser utilizados en los procesos educativos y como recursos, son para nosotros cualquier elemento o dispositivo material (o virtual) que utilicemos para transmitir información entre diferentes personas”. A diferencia de los medios, las mediaciones se nos presentan como intervenciones críticas y reflexivas que ha de hacer el educador entre los estudiantes y sus relaciones con los medios en pro del aprendizaje, como lo señala Basto, las mediaciones pedagógicas “dan sentido al aprendizaje en tanto promueva la participación, la creatividad, la expresividad y la relacionalidad, se construye a través del tratamiento del tema, el aprendizaje y la forma”. En este orden de creación y relación, es que

Paul Ricoeur y Martin Barbero (citados por Quinche Ortiz, 1997: 65) pensaban las medicaciones en nuestra sociedad:

Ya Paul Ricour en “De la metáfora viva” propone a las mediaciones como espesor de los signos, a partir del reconocimiento del otro implicado en el lenguaje, el lenguaje convertido en pregunta deriva en la acción, efecto que ni la palabra sola que ni la acción sola tienen. Martin Barbero concibe las mediaciones como la herramienta para salir del dualismo epistemológico porque sirven como una hermenéutica para explicar y comprender, es decir, son metáforas que tienen un valor referencial (están referidas al mundo de la vida) y permiten leer, que no es encontrar la intención que está detrás de un texto sino desplegar el mundo que el texto abre.

De esta forma, las mediaciones pedagógicas permiten la articulación entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, un diálogo entre el espacio cultural por medio de la comprensión crítica de la comunicación. Esta descripción de las mediaciones sería incompleta si como educadores no levantamos la lámpara de Diógenes, esa luz que invita a reconocernos como seres pensantes y productores de conocimiento, sujetos de saber, sujetos que requerimos de la interacción social bajo el contacto y el lenguaje humano, del cual emerge el diálogo y la reflexión, para dar paso al uso consciente y crítico de los medios en una sociedad humanizada en y para la sociedad del conocimiento.

Con esto en mente, es necesario el preguntarnos como educadores por la práctica pedagógica, pues es, inconcebible que en nuestras instituciones educativas el uso de las tecnologías se limite a un aula de informática, y se restrinja esta a la participación univoca del docente de informática, ¿Qué pasa con los demás educadores? Al mismo tiempo, es equivoco que se piense a los estudiantes como recipientes de información y que se ignoren sus saberes; por ello, en la escuela, se continua desde los primeros y hasta los últimos grados con la enseñanza básica y reiterativa de *Word*, *Excel* y *Power Point*, luego de la aparente novedad de realizar diapositivas, los estudiantes suelen sentirse aburridos cuando utilizan estas tecnologías en la escuela, pues los usos de estos medios en

la escuela nada tienen que ver con sus realidades. En consecuencia, no es incoherente afirmar que en la escuela se enseña la informática y las ciencias sociales, no obstante, la sociedad, el país, la comunidad y el barrio no están en la escuela. Como ya lo hemos evidenciado, el problema no está en los medios, está en su uso, pues el uso de estas herramientas suele reemplazar el uso de la mente humana, y es hora de implementar una educación que pase de los medios a las mediaciones pedagógicas, tarea que corresponde a un maestro transformativo.

De estas circunstancias, nace la necesidad de pensar y comprender los medios bajo la lupa de las mediaciones pedagógicas y como dinamizadores del proceso enseñanza – aprendizaje, para este propósito ha de considerarse:

- a. La escuela debe superar la enseñanza de una informática descontextualizada de los entornos y de las realidades de los estudiantes, una enseñanza como acumulación de datos del conocido paquete de *Office de Microsoft*.
- b. La enseñanza de las TIC ha de realizarse de una forma interdisciplinar con las demás ciencias de la escuela, a partir del reconocimiento de los contextos, de los problemas de los y las estudiantes, y debe propiciar espacios para la crítica, la participación democrática y la dependencia de pensamientos.
- c. Como lo señalaría Freire “el enseñar exige respeto a los saberes de los educandos”; los medios en manos de las mediaciones pedagógicas posibilitan conocer la historia más próxima y las relaciones con otras realidades y con otras temporalidades, para facilitar el protagonismo de los y las estudiantes en su propia reconstrucción y en el reconocimiento de los contextos.
- d. Debemos comprender que en las escuelas se incorporan las tecnologías en un momento determinado para hacer lo mismo que se hacía sin ellas, no se ha formado para generar nuevos espacios por medio del encuentro de la pedagogía y los contextos sociales; consideramos las tecnologías como innovaciones educativas, y caemos fácilmente en un esnobismo tecnológico, en el cual el maestro que más utilice las tecnologías y que use la última tecno-

logía, por esta sencilla razón, es un profesor innovador y de calidad. Es hora de concienciar la tecnología no como las variables que van a dar respuesta a los problemas educativos y sociales, sino, simplemente, como recursos y medios que nos permitirán hacer cosas interesantes con los estudiantes; pero, hay que resaltar que no son la panacea ante los problemas, de ahí que la “mayor tecnología” es la mediación del maestro y el estudiante sin perder de vista la pedagogía, esa formación desde y para la autonomía del pensar crítico.

El hacer un uso de los medios a partir de las mediaciones pedagógicas, la crítica y la reflexión en un salón de clase, y fuera de este, posibilita la transformación de aprendizajes y conocimientos, para ello el educador debe mediar entre sus estudiantes y los contenidos de las TIC, sin perder, en ningún instante, el sentido pedagógico y constructivista; asimismo, debe contextualizar las actividades partiendo de la realidad local y nacional para llegar al contexto global, y articular a este propósito la indisoluble transversalidad de lo ético y moral en nuestro proceso formativo.

Un niño disléxico que soñó el universo y revolucionó la Física

“No tengo talentos especiales, pero si soy profundamente curioso”

Einstein citado por Bernardo Gómez en *Pensamientos de Albert Einstein sobre Educación*. 1997

Albert Einstein diagnosticado como disléxico, presentaba una dificultad significativa y persistente en la adquisición del lenguaje; su familia llegó a pensar que era un retrasado a causa de su retardo para comenzar a hablar, sin embargo, él afirmaría más tarde que, con dos o tres años, su propósito era hablar con frases completas, que las ensayaba en voz baja y, solo si le parecía que estaban bien construidas, las pronunciaba en voz alta (2001); quien pensaría que ese niño con problemas de aprendizaje soñaría el universo en su mente. Su calificativo de “tonto” en su vida escolar no es porque fuese un fracaso escolar como suelen

tachar algunos maestros a sus estudiantes hoy en día, por el contrario, era porque el deseo de Einstein por aprender desafiaba la linealidad a la hora de la enseñanza en la escuela, una enseñanza que no esperaba preguntas de los estudiantes, “Einstein preguntaba”; una enseñanza que no esperaría cuestiones por parte de sus estudiantes, “Einstein cuestionaba”. A propósito de lo anterior, se cuenta que no fue admitido como profesor ayudante porque su frase preferida era “¿Por qué?”, en lugar de “Sí, señor”, fue un crítico de la castración de la “pasión” por parte de la escuela, como lo señala el profesor Antonio Moreno (2005; 21) “en una carta a una joven, quejosa del trato que recibía de sus profesores, Einstein le recuerda haber recibido un trato similar: ‘me detestaban por mi independencia y me excluían cuando querían ayudantes’. Lo que corrobora su inadaptación a la enseñanza reglada”.

El científico, profundamente curioso, consideraba que para que exista la palabra educación es necesario que se desarrolle un pensamiento crítico e independiente de los jóvenes, una enseñanza que pueda recibirse por parte de un maestro como el mejor regalo y no como una amarga obligación; en este sentido, de acuerdo con Moreno (2005; 22), en relación con la formación de la juventud en la escuela, opinaba:

La mente de un joven no debe atiborrarse de datos, nombres y fórmulas: cosas todas que puede encontrar en los libros, sin necesidad de seguir ningún curso universitario. Los años de estudio deben emplearse únicamente para enseñar a pensar al joven, para darle un entrenamiento que ningún manual puede sustituir. Es un verdadero milagro que la pedagogía moderna no haya llegado a ahogar completamente la santa curiosidad de la búsqueda. Creo que se podría, incluso, hacer desaparecer la voracidad de una fiera salvaje sana, a base de obligarla, bajo la amenaza del látigo, a comer constantemente aunque no tuviera hambre y, sobre todo, eligiendo de forma apropiada el alimento que le forzaría a tragar.

De lo anteriormente expuesto, pareciese que la única dificultad de ese científico al que en su niñez se le diagnosticó una falencia en su

aprendizaje, fuese la enseñanza “para el deber ser”, pues Einstein eligió una enseñanza y aprendizaje para “el querer ser”.

La calidad de la educación para el “deber ser” vs la curiosidad en la educación para el “querer ser”

No es suficiente enseñar a los hombres una especialidad. Con ello, se convierten en algo así como máquinas utilizables pero no en individuos válidos. Para ser individuo válido, el hombre debe sentir intensamente aquello a lo que puede aspirar. Tiene que recibir un sentimiento vivo de lo bello y de lo moralmente bueno. En caso contrario, se parece más a un perro bien amaestrado que a un ente armónicamente desarrollado. Debe aprender a comprender las motivaciones, ilusiones y penas de las gentes para adquirir una actitud recta a los individuos y a la sociedad.

Einstein citado por Bernardo Gómez en *Pensamientos de Albert Einstein sobre Educación*. 1997

Durante los últimos años, el tema de la calidad de la educación ha estado en el centro del debate en nuestro país y en los diversos sectores políticos, sociales, culturales y académicos, encontrándose múltiples demandas y cuestionamientos a dicho concepto; al mismo tiempo que se habla de la calidad de la educación cobra significado la formulación y el sentido de los conceptos “calidad de y en la educación”, que se ligan cada vez más a la misión de las instituciones escolares y universitarias, integrándose con el carácter de medio, selecto y eficaz en su servicio, y situándose en un planteamiento relativo a la gestión de calidad, tales como la calidad total, la ISO, la certificación o la acreditación.

A mi modo de ver, puedes notar la calidad del material del libro que tiene en sus manos, la calidad de sus hojas y la calidad de su impresión; si estas sentado en un escritorio se puede describir la calidad de la silla, la calidad en su material y su resistencia, y a propósito de la calidad de la educación, puedes señalar que Mateo no ha cumplido con las competencias, como si lo ha hecho Lucas, competencias que están referidas a cosas inmediatamente útiles, productivas en la asignatura escolar X,

Mateo no cumplió, lo que quiere decir que no es un estudiante de calidad como si lo es Lucas, y como Lucas sobresale en la asignatura X junto con sus veinte compañeros de clase menos Mateo, el profesor de la asignatura X es un profesor de calidad, Luego el profesor de calidad al final del semestre, como ya es costumbre, lee la lista de calificaciones: el primer puesto para Lucas, segundo puesto Andrés... y el ultimo es para el fracasado en la asignatura X, Mateo. ¿Desde cuándo la educación en manos de la escuela se convirtió en una *competentia-dromo*, (*una carrera por la competencia*)? Hoy se vive en la escuela una carrera no atlética, sino memorística, en la cual el saber y el nombre de los y las estudiantes se reemplazan por el valor de un número. ¿Dónde están las preguntas por los aprendizajes relacionadas con la capacidad crítica y con la formación humanística, no en la que se compite entre las diferencias humanas, sino de la reconoce al otro?

En este orden, el profesor Francisco Cajiao (2010: 14) expresa:

En las instituciones, que constituyen el aparato de educación formal en nuestro país, no es tan importante lo que se aprende como lo que se enseña. Por eso, precisamente, existen currículos, estándares, planes de estudio y pruebas de evaluación que intentan verificar que un enorme número de niños y jóvenes aprendieron las mismas cosas, en los mismos tiempos y del mismo modo, sin importar sus entornos, ni sus experiencias y necesidades vitales.

Dentro de este marco ha de comprenderse que la “calidad” es un concepto polisémico, originario del mundo económico, el cual nos representa unas características de un producto o servicio que se argumenta en su habilidad para satisfacer las necesidades y expectativas del cliente; la calidad se ha convertido en un *cliché*, ya que es un concepto que se adhiere a cualquier cosa para permitir la comparación, adherencia de la que no se salva ni la educación, pues la calidad de la educación sobresale como una de las muletillas más apetecidas del discurso neoliberal. Como lo señala el maestro Rodrigo Jaramillo (2005: 120) “ante todo, hay que reconocer que la noción de calidad en la educación ha tenido un uso abusivo, es decir, un uso indiscriminado, con la carencia de conceptua-

lización adecuada. Por no asignarle al término un uso concreto desde el punto de vista conceptual, a cualquier cosa se le denomina ‘calidad’. En el lenguaje académico comienza a predominar el término sin profundidad”. Al mismo tiempo que emerge un término sin profundidad, sobresale la imposición de un mundo empresarial, el frote de manos por una educación cada vez más privatizada; una educación de competencias, eficiencia, estándares, acreditación; una educación para la empresa. En este sentido de la calidad de la educación y su indisoluble relación con el mundo empresarial, el profesor Cantor (2012: 2) resalta:

Al introducir la noción de calidad en la educación también se están involucrando aspectos coetáneos, propios del mundo empresarial, a los sistemas educativos, tales como el control de calidad, mejoramiento de calidad, aseguramiento de la calidad. Con todas estas denominaciones tecnocráticas se está diciendo que la educación debe considerarse como una empresa, que produce mercancías, y esas mercancías deben estar sujetas a procesos de control que apunten a generar mejores resultados, que pueden ser cuantificados y estandarizados. En concordancia, se establecen mecanismos y organizaciones externas a las escuelas y universidades que se encargan de certificar y de acreditar que una institución es de “calidad”, y a las mismas se les concede el título que las califica como de “alta calidad”.

Cabe entonces preguntarse si el problema está centrado en la calidad o en la educación, ya que realmente los discursos, misiones, objetivos e investigaciones en nuestro sistema educativo avanzan en el asunto de la calidad y dejan en un segundo plano la educación; concibo, entonces, que el término de calidad de la educación abraza una fabricación para el “deber ser” determinada por los intereses y las necesidades del mundo mercantil, lo que opaca la educación para el “querer ser”, aquella educación que no pierde de vista la pregunta por la dignidad y su propósito formativo como miembros críticos-reflexivos de una sociedad. Mientras esperamos que se creen políticas educativas para la transformación de una educación empresarial, tardaría muchos años y siglos; por ello, para que triunfe la educación del “querer ser” sobre la del “deber ser” es

hora que dicha transformación comience desde el propio maestro, al interior de su aula de clase, por medio de su discurso: una transformación desde su práctica pedagógica para el mejoramiento de las condiciones de la educación pública como derecho humano, y a partir de las necesidades de la educación misma; una educación que no se determine por agentes externos vinculados a las manos del mercado y el capitalismo, y que fragmente la curiosidad y el deseo por el aprender, al mismo tiempo que se expanden las desigualdades por el aprender. Es hora de una educación que se interese más por el proceso cualitativo que por el proceso cuantitativo a la hora de aprender, es hora de una educación que desarrolle un proceso de curiosidad en los y las estudiantes y que forme en la democracia, la dignidad y la autonomía desde los brazos del pensamiento colectivo. Es hora de una educación fundamentada en el re-conocimiento de las subjetividades emergentes que se generan desde sus propias prácticas y en un pensar y actuar para la emancipación frente a la educación empresarial; “tarea que depende ahora de los maestros... he ahí la gran tarea humanista de la educación”.

Un pedagogo constructor de sueños para una educación emancipadora en la que se vivan los derechos humanos

“Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre. Yo sé lo que es no comer, no solo cualitativa sino cuantitativamente. Pesqué en ríos, robé frutas en frutales ajenos. Fuí una especie de niño colectivo, mediatizador entre los niños de mi clase y los de los obreros. Recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños”

Entrevista con Paulo Freire. Compiladas Torres Novoa (1978; 17).

Aquel niño que nació en Recife, una ciudad del nordeste pobre de Brasil, y llegaría a ser uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Mostró a los maestros y las maestras, a los estudiantes y la comunidad escolar, que si se puede soñar y que estos sueños se pueden hacer realidad desde que se luche por ellos; como fiel muestra, en su len-

guaje y práctica, invitó a soñar *el principio del diálogo*¹³⁵ en la educación, un camino para construir un mundo más vivible, contextualizado, amable, alfabetizado y, claro está, más humano. Fue un defensor por medio de la educación del desarrollo de la *palabra*, puesto que para Freire, como nos lo hace saber el profesor Vladimir Zapata (2002; 4): “con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario”. Por esta razón, para este pedagogo, la educación es indisoluble del diálogo, por ello es una exigencia que el maestro aprenda a escuchar a su estudiante, aprenda a leer los contextos, aprenda a leer la escuela.

Cabe entonces preguntarse en línea a la intencionalidad del escrito ¿Qué pensaría Freire de la escuela del siglo XXI?, ¿Qué pensaría de los usos que se hacen hoy de los medios tecnológicos al interior de las escuelas? uso que parece centrarse más aspectos técnicos que pedagógicos. Pues bien, pareciese que Freire se anticipase a esta pregun-

135 Consiste en comprender al otro y en permitirle su manifestación radical. Principio que se basa “en que todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre”. Freire lo ilustra así en una conversación pedagógica, dialógica, con campesinos de la reforma agraria cercano a Santiago de Chile, dentro de un círculo de cultura: “Muy bien —dije en respuesta a la intervención del campesino— acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta. En este punto, precisamente porque había asumido el ‘momento’ del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio. Primera pregunta. _ ¿Qué significa la mayéutica socrática? Carcajada general, y yo registré mi primer gol. Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí _dije. Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta: _ ¿Qué es la curva de nivel? No supe responder, y registré uno a uno. _ ¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx? Dos a uno. _ ¿Para qué sirve el calado del suelo? Dos a dos. _ ¿Qué es un verbo intransitivo? Tres a dos. _ ¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión? Tres a tres. _ ¿Qué significa epistemología? Cuatro a tres. _ ¿Qué es abono verde? Cuatro a cuatro. Y así sucesivamente, hasta que llegamos diez a diez. Al despedirme de ellos hice una sugerencia: piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que solo yo podía hablar porque solo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso”. Véase a Freire Paulo. *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores. Tercera Edición. México. 1998. Páginas 44 – 45.

ta, precisamente, porque él soñaba con una educación liberadora. En palabras de Freire citadas por Zapata (2002; 04):

“¿Cómo aprender a discutir y debatir con una educación que impone? Dictamos ideas, no intercambiamos ideas. Discurseamos clases. No debatimos ni discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden al que él no se adhiere sino que se acomoda. No le damos medios para el pensar auténtico porque recibiendo él las fórmulas que le damos, simplemente la guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo, que exige, por parte de quien la intenta, un esfuerzo de recreación. Exige reinención”.

Creo indiscutiblemente en la afirmación de Freire acerca de que esta educación que impone el pensar debe ser reinventada. Se debe comenzar por una educación emancipadora en la que viva el derecho a la educación y que de este se desprenda el reconocimiento y el ejercicio pleno de los derechos humanos, y se fomente una cultura en derechos humanos para la democracia, ya que sin el reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos no podría existir la democracia y sin la democracia no existirían las condiciones mínimas para el ejercicio de los derechos humanos; para que esto sea una realidad, y no un sueño, como lo he mencionado anteriormente, ha de comenzarse desde la transformación del maestro en su práctica, aquel que reconoce que debe formarse para poder formar, ya que como bien lo señalaba Freire (2000) “sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica”. En este sentido, para que exista una educación humanista más no empresarial, hablo de una educación lectora de contextos, de experiencias y de necesidades de los estudiantes, para cambiar la escuela que cada vez se asemeja más a una empresa, debemos comprender que la educación es una experiencia creadora, en la cual el educador tiene que crear... en una expresión sencilla de pronunciar, pero de profundo significado: *tiene que soñar*.

Sueño una escuela desde las mediaciones para la autonomía, la curiosidad y la dignidad

Ha llegado el momento tras la enseñanza del filósofo: soñar la autonomía; desde el científico: no perder nunca el sueño a la curiosidad, y desde el pedagogo: soñar la dignidad al interior de nuestras escuelas. Desde este triángulo, entonces, soñar una educación desde las mediaciones para el reconocimiento de la alteridad a partir de la práctica de los derechos humanos; por esta razón, sueño:

- Una escuela que *aprenda a aprender, a leer no solo el texto, sino el contexto, y así, despertar y cobrar la vida del derecho a la educación como fin mismo*, y romper la uniformidad de la *escuela como empresa* a la hora de pensar en educación. Y esto nos conduce a concebir una escuela que se adapte al entorno y un entorno que se adapte a la escuela como una construcción social.
- Una escuela en la que se comprenda a la educación como una forma de intervención en el mundo, y que desarrolle en los y las estudiantes su capacidad crítica, su curiosidad, y la autonomía para el reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos.
- Una escuela desprendida de los condicionamientos de y para el mundo económico, en la que el aprendizaje no sea para el tiempo del mercado, sino para el tiempo de los derechos. Una escuela que comprenda la humanidad del humanismo, no como punto de partida sino como punto de llegada.
- Una escuela de y para vivir los derechos humanos. Una escuela que enseñe a vivir el derecho humano número 26, el cual nos recuerda nuestro derecho a la educación, que se convierte en el quehacer más humano y humanizador; de este derecho se desprende, también, el reconocimiento y ejercicio pleno de los demás derechos humanos (aunque se comprende que en la declaración universal de derechos humanos, faltan derechos). Así que necesitamos de una escuela que reconozca y forme en el derecho a organizar y a participar en la creación de los derechos a partir de la lectura de los contextos y de las voces de los y las estudiantes.

- Una escuela que fomente desde los primeros años la investigación, que haga un *uso de los medios a partir de las mediaciones* críticas y que fomente un proceso de reflexión-acción-reflexión pedagógica acerca de la lectura de los contextos y de las realidades de los y las estudiantes. Una escuela para la consciencia.
- Una escuela que no enseñe a pensar desde los medios, sino desde la propia palabra y la palabra del otro; una educación para la conquista de la palabra y no de la máquina. Una escuela que ofrezca la formación para que los medios estén al servicio permanente de la liberación y de la humanización de los seres humanos.
- Los medios en manos de las mediaciones pedagógicas se convertirán en dinamizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, en busca de la autonomía; es decir, un proceso en el que los y las estudiantes aprenderán a pronunciar sus propias palabras y no a repetir las de otras personas en una máquina llamada computador.

Para no terminar la reflexión, y para evocarla en los nuevos tiempos, debemos comprender que no se comenzará una transformación si dicha iniciativa no comienza desde la propia práctica pedagógica de cada maestro y maestra. Es hora para que los maestros comprendan que el derecho a la educación no puede convertirse en una muletilla del discurso neoliberal, ¡la educación no tiene precio!, ¡ni puede condicionarse por intereses políticos, económicos, religiosos o sociales! La educación es un derecho que tenemos por el simple hecho de ser humanos. Para que tenga el sentido de derecho, podemos comenzar por algo mínimo en nuestras prácticas, aprendamos una premisa sencilla; “enseñar implica necesariamente aprender”, y no me refiero a la costumbre de nuestro sistema educativo donde enseñar consiste en pasar exámenes y competencias, pues en estos casos no se mide la capacidad de comprensión y crítica, sino más bien la capacidad de memorizar y repetir. Hablo de una educación en la que se comprenda que los y las estudiantes son seres pensantes, agentes activos y seres humanos que poseen palabras que no debemos ignorar, pues es pertinente recordar que todos sabemos algo y que todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre. Depende de

los maestros y las maestras si esas palabras en vez de repetirlas se crean y recrean como lo hicieran un filósofo, un científico y un pedagogo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ortiz, Quinche. (1997). *De los medios a las mediaciones o las preguntas por los sentidos. Cultura y Globalización*. Universidad Andina Simón Bolívar. Extraído de http://www.flacso.org.ec/docs/i4_ortiz.pdf. Consultado el 4 de julio de 2013.
- Cajiao, Francisco Restrepo. (2010). La reinención de la escuela. En: *Formación de Maestros y Contextos Sociales*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Vicente, Trigo Aranda. *Albert Einstein. Autor científico-técnico y académico*. Extraído de http://www.acta.es/medios/articulos/biografias_y_personajes/019073.pdf. Consultado el 4 de julio de 2013
- Moreno, Antonio (2005). *La educación según Albert Einstein. 14 miradas sobre Albert Einstein. Mi+d*. Extraído de http://www.madrimasd.org/queesmadrimasd/en_prensa/dossierprensa/cultura/documentos/einstein.pdf. Consultado el 5 de julio de 2013.
- Vladimir, Zapata Villegas (2002). Actualidad de Paulo Freire Neves. *Revista Uni-pluri/versidad*. Vol. 2 No.1, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Extraído de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12399/11227>. Consultado el 4 de julio de 2013.
- Renan, Vega Cantor (2012). ¡Bienvenidos a la universidad de la ignorancia! Contrarreforma educativa en Colombia. Extraído de <http://rebellion.org/docs/139451.pdf>. Consultado el 6 de julio de 2013.
- Basto, Arnulfo Esteban (2010). *Medios y Mediaciones Pedagógicas. Tecnologías de la Información y Comunicación*. Extraído de <http://>

www.reddolac.org/forum/topics/medios-y-mediaciones. Consultado el 6 de julio de 2013.

- Rueda Ortiz, Rocío (2012). “Educación y Cibercultura: retos para (re)pensar la escuela hoy”. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 24, Nro. 62, enero-abril (páginas 157 – 171).
- Muñoz, G. (2010). *Jóvenes, culturas y poderes*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales
- Freire Paulo (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. 5ª Edición (página 2).
- Jaramillo, Rodrigo (2005). Entrevista realizada para el programa “Qué pasa...”, de la cadena Múnera Eastman Radio, el día 28 de agosto, por parte del director del programa, Waldir Ochoa.
- Freire Paulo (1998). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores. 3 Edición. México, (páginas 44 – 45).

1.6 MEDIOS Y MEDIACIONES PEDAGÓGICAS

*Valentina Madrid Hincapié*¹³⁶
*Elizabeth Córdoba Moncada*¹³⁷

Cuando se habla de medios y mediaciones siempre se pretende hacer referencia a lo que denominamos TIC, se desconoce que todo lo que nos rodea –en algún momento– fueron adelantos tecnológicos, y se supedita la tecnología netamente a la informática.

A partir de los años noventa comenzó a introducirse, en varios países del mundo, la denominada “educación tecnológica”, la cual pretendía familiarizar a los estudiantes con el mundo artificial en el que viven. Los instrumentos tecnológicos pronto pasaron a ser llamados “medios pedagógicos”. Dichos medios, en sus inicios, eran utilizados con fines puramente educativos y reconocidos como un puente en el camino, no como el camino en su totalidad.

Con el crecimiento y la fuerza que ha tomado la tecnología, se ha llegado a considerar, incluso, que el ser humano puede educarse por

136 Maestra en formación del cuarto semestre de la Escuela Normal Superior de Envigado. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia (REDMENA). valemadrid-94@hotmail.com

137 Maestra en formación del cuarto semestre de la Escuela Normal Superior de Envigado. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia (REDMENA). flaquita.cordoba@hotmail.com

sí mismo, si tan solo contara con los medios para hacerlo, lo cual no es cierto: sabemos por Vigotski (1979) que no todos los seres pueden autoeducarse, porque es vital la interacción con el otro. De esta distorsión, justamente, se desprende la idea absurda de que cualquiera podría ser maestro. ¿Será posible que las gentes se formen únicamente con los medios, aunque no se les brinde la adecuada mediación? Para responder esta pregunta, es necesario reconocer las diferencias entre un medio y una mediación pedagógica.

Se entiende por medios pedagógicos (Universidad de Cartago, 2010) cualquier elemento o dispositivo material (o virtual) que se utilice para transmitir información con fines educativos. Ejemplos de medios son los libros, el tablero, la radio, la televisión, el periódico, los afiches, los volantes, las películas, las videoconferencias, los discos, los sitios web, entre otros. El reto está en armonizar su uso con los otros factores que se consideran vitales en contextos de enseñanza-aprendizaje como: objetivos, pertinencia de contenidos, metodologías.

Se requiere juicio crítico para valorar su utilización, pues en la actualidad, se ha tergiversado el propósito facilitador, específicamente, de los medios informáticos, los cuales se han convertido en un fin en sí mismos, en un consumo de tecnología por presión cultural, donde nos hacemos dependientes del artefacto, sin mucha reflexión acerca de sus influencias en las conductas y en las relaciones interpersonales; y en ese sentido, se carece, cada vez más, de habilidades para seleccionar la información con eficacia y eficiencia según las necesidades.

Pero a la vez, encontramos experiencias positivas que nos permiten pensar que sí es posible un uso inteligente de los medios; a continuación se reporta una muestra de esas experiencias satisfactorias, desde las voces de algunos alumnos de nuestra Escuela Normal Superior, quienes amablemente dieron sus puntos de vista acerca de la implementación de los medios en el aula, específicamente de los medios tecnológicos ligados a la informática.

- **“¿Te ha servido lo que te han enseñado en las clases de informática, y al llevarlo a la práctica qué efecto ha generado en los estudiantes?”**

“He implementado el computador y el video proyector, los cuales han sido de gran utilidad ya que la maestra de informática nos ha abierto la mente y nos ha facilitado la incursión en este mundo, volviéndolo cada vez más sencillo. Entre los programas que he llevado a la práctica, se encuentra Toondo, el cual es un programa de creación de caricaturas en donde al usuario se le permite crear, según sus intereses; es muy llamativo, colorido, y ayuda a dinamizar la clase, sacándola de lo tradicional. Goanime.com es una herramienta complementaria a la anterior, que me ha contribuido mucho, ya que el sueño de todo niño es que una caricatura tenga la voz de él, y más aun que el muñeco sea como él quiera”.

“Otro programa ha sido Power Point, donde la creación de diapositivas han contribuido al enriquecimiento de las clases, porque además de presentar información escrita, esta herramienta nos permite adjuntar videos, gifs animados, que son de gran interés para los alumnos por sus colores y sus movimientos e imágenes. La importancia de relacionar el gif con el contenido, porque como el niño aún no sabe leer grafemas, interpreta a partir de la lectura iconográfica”.

“Por otro lado, está la grabadora, la cual ha sido un medio fantástico para el trabajo en el aula, ya que en mi proyecto de grado: *Creatividad y motivación escolar*, una de las estrategias implementadas es la música, yo a los niños les pongo música clásica, no como la que yo escucho de las grandes sinfonías de Beethoven, Mozart, entre otros, sino unas obras dirigidas específicamente a los niños, realizadas por dichos compositores, con el fin de amenizar y tranquilizar la clase, además de volver las actividades más divertidas, ya que la combina-

ción de instrumentos musicales y su intensidad, estimula el hemisferio derecho del estudiante, lo cual hace que los niños potencien la creatividad que tienen inmersa”.¹³⁸

Al plantearles la misma inquietud, dos más de nuestros pares nos comunicaron sus experiencias:

- “Realmente me ha servido lo que me han enseñado en las clases de informática y, precisamente, a veces causa un poco de temor llevarlo a la práctica, puesto que no sabemos cuál será la reacción de nuestros estudiantes. Aun así, cuando los llevo a mis practicas los niños responden bien a ellas, participan de las actividades, y se notan motivados y cómodos por el hecho de utilizar estos medios y salir un poco de la tradicional implementación del tablero dentro del aula de clase”.¹³⁹
- “Como maestra pienso que todo lo que aprendamos nos sirve, pues es lo que forma y deforma lo que somos, y depende de cada persona saber emprender y poner en práctica lo que sabemos y lo que aprendemos, y aunque muchos contextos son limitados y carecen arduamente de recursos tecnológicos avanzados, es donde el papel del maestro cobra vitalidad y vigor, para formar a sus estudiantes más que desde sus conocimientos desde la persona que es...”¹⁴⁰

Como se evidencia en estos testimonios de nuestros colegas, lo que prima no es el medio en sí; sino la capacidad de los docentes para sacar

138 Daniel García Peña, Maestro en formación de cuarto semestre de la Escuela Normal Superior de Envigado.

139 Daniela Tamayo Mirando, Maestra en formación de cuarto semestre de la Escuela Normal Superior de Envigado.

140 Natalia Correa, egresada de la Escuela Normal Superior de Envigado. Maestra en ejercicio en la Fundación San Francisco de Asís, Belén Aguas Frías (Medellín).

el mejor partido de estos, para hacer las adaptaciones y las mediaciones pedagógicas de acuerdo con los propósitos de enseñanza, y para superar las falencias de éstos en algunos casos donde aún no se cuenta con dichos recursos.

Por otra parte, la mediación pedagógica es la competencia clave a desarrollar por todo profesional de la educación que, en términos didácticos, se fundamenta en orientaciones teóricas y metodológicas atinentes a lo sociocultural, a lo cognitivo y a los contenidos de las ciencias y las disciplinas, desde la integración pertinente de ellos. En esta reflexión, consideramos que la mediación pedagógica no se da en forma unidimensional y que en la interacción adulto-niño el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve encarnado por cualquiera de sus actores, sin querer decir con esto que no haya una planeación de trabajo.

Un concepto fundamental que debe manejar el maestro en su rol de mediador y facilitador es el de la zona de desarrollo próximo; el cual se refiere a “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de aprender en forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por el aprendizaje con la colaboración de un compañero más capaz o con la guía de un adulto” (Vigotski, 1.979: 133), y se relaciona con el papel de mediación que realiza el maestro para llevar el aprendiz a su nivel de desarrollo potencia. Lo anterior, entonces, supone un maestro que se reconoce como sujeto de saber, que busca en su día a día una transposición del conocimiento, que supera el discurso y lleva a la práctica sus propuestas y reflexiones pedagógicas, y que se percibe como quien está a cargo de las mediaciones, para una apropiación y un uso adecuado de los medios.

Por otro lado, los estudiantes desde sus interrogantes e ideas, brindan a sus maestros otras perspectivas de la realidad, que lo ayudan a cuestionar la veracidad de su conocimiento y a repensar su quehacer; pero, lo ideal para los estudiantes, es que se produzca un fenómeno de invisibilidad del medio, y que se dé mayor importancia a los significados, a la comprensión de los conocimientos y al desarrollo de los procesos. Este énfasis provoca que ellos se impliquen o participen como actores de los procesos de mediación enfilados al desarrollo, y que vean la labor

del maestro como una ayuda para determinada tarea, para resolver cierto problema o para obtener un resultado en forma espontánea y natural.

En la experiencia de estudiantes normalistas reconocemos, en los primeros años de formación, una tendencia a recibir información y a cumplir con las labores académicas sin tener una visión clara de su función; se considera, en ese sentido, que esta idea no se aleja de la realidad de muchos niños y niñas que van actualmente a la escuela, pero, hoy, en contraste, también podemos decir que en alguna parte del camino escolar, los conocimientos pedagógicos adquiridos nos llevan a hacer cuestionamientos de cómo nos enseñan, qué enseñan, para qué lo enseñan, y “sin saberlo” desarrollamos un pensamiento crítico, donde se quiere aprender con sentido, donde el maestro es un par de quien se aprende o desaprende y donde cada quien puede pasar de consumidor a productor de conocimiento. Es decir, donde se hace de la experiencia cotidiana una práctica pedagógica.

Así, toda práctica educativa debe ser pedagógica, es decir, debe tener efectos formativos y debe estar orientada hacia la “posibilidad de llegar a ser”, ya que el objetivo principal de la práctica pedagógica es formar maestros íntegros que respondan a un perfil profesional, y que enriquezcan continuamente su saber pedagógico:

“El saber pedagógico surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio, donde la práctica se constituye en la cotidianidad, en la casuística del día a día, la reflexión en el proceso, cuasi natural sobre dicha cotidianidad que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias, que convergen en el oficio, y, por último, con la tradición de éste donde se hace presente el saber acumulado por la profesión”. (Zuluaga, 2006: 52. Citado por Jiménez y Ochoa, 2012: 34).

Es pertinente cuestionarnos, entonces, sobre nuestro propio papel y sobre la función que tiene este en la sociedad; al ser los maestros las personas encargadas de mejorar la educación y de propiciar transformaciones sociales, pues los maestros, de una forma u otra, somos agentes activos de una comunidad, que desde nuestra formación, y desde que

adquirimos un lenguaje que nos caracterice como tal, debemos lograr ser óptimos transmisores del saber y agentes de cambio en el medio social; al ser esta práctica una experiencia que nos aporta grandes beneficios formativos que contribuyen al mejoramiento de las comunidades y del servicio educativo.

Debemos, pues, comprender la práctica más allá del desarrollo de una clase en un tiempo determinado, y considerar sus dimensiones sociales y políticas, implicadas en lo pedagógico. Crecer en conocimientos y obtener los mejores métodos y metodologías para ponerlos en práctica. Hacer un buen uso de los medios, con experiencias de mediación que favorezcan y faciliten la formación del estilo de enseñanza de cada uno de nosotros como maestros en formación, y como artífices de las transformaciones sociales en las comunidades donde ejerzamos nuestra función.

BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA

- DE TEZANOS, Aracelli (2006). *El maestro y su formación*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- GANTUS, Viviana. *La importancia de la mediación docente en los procesos de lectura de niños, adultos y jóvenes [en línea]*. 4 de abril de 2005. [Fecha de consulta: 20 de julio de 2013]. Disponible en: <http://www.fee-ye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20-%20Didactica%20de%20la%20lengua%20-%20TICs/245%20-%20Gantuz%20-%20FEEyE.pdf>.
- JIMÉNEZ R., Bilian y Mauricio Ochoa Cuartas (2012). *Incidencia de las prácticas pedagógicas de las escuelas normales superiores en la transformación social de sus contextos: Prácticas Pedagógicas para la Transformación Social*. Medellín, Litoimpresos y Servicios.
- UNIVERSIDAD DE CARTAGO. *Uso de los medios*. Volumen 1, Número 1, octubre de 2010. Disponible en: http://cideuca.ucapanama.org/wp-content/uploads/2012/10/medios_pedagogicos.pdf. Consultado el 5 de julio de 2013.

- VIGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

1.7 LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: UN RETO PARA LA ESCUELA

Irene Zapata Rojas¹⁴¹

“El avance científico-tecnológico de la educación siempre habrá de tener bien presente las limitaciones que impondría la ética, pues, de otro modo, educar perdería la nobleza de su significado”

Jaume Sarramona (1999)

A manera de introducción

Es evidente que existe una preocupación compartida entre padres, educadores y directivos docentes por la incidencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)¹⁴², en el cambio de los intereses y comportamientos de los estudiantes; los cuales, muchas veces, no coinciden con aquellos que la escuela y la familia les demandan, en función de los objetivos educacionales. Del mismo modo, se teme por

141 Docente e Investigadora de la Escuela Normal Superior “Genoveva Díaz”. Licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia. Especialista en Dificultades del Aprendizaje Escolar de la Universidad Cooperativa de Colombia. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de Antioquia (REDMENA). aire2004@gmail.com

142 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a veces denominadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) son un concepto muy asociado a la informática. Según Rodríguez (2005), permiten transmitir y almacenar información, y conectarla electrónicamente, por diferentes espacios y tiempos. Se diferencian de otras tecnologías de transmisión y comunicación, sobre todo, porque tienen un alcance casi planetario, una gran velocidad, grandes sistemas de almacenamiento de la información y un alcance masivo (275).

los riesgos que ofrecen los medios sociales a infantes y adolescentes, en relación con lo que puedan aprender o hacer, que vaya en contra de su integridad física y moral. En este sentido, se espera la intervención de la escuela en asocio con la familia, para buscar soluciones que contribuyan a disminuir el impacto del mal uso de las tecnologías digitales.

Por otro lado, se reta a la escuela a que contextualice la enseñanza para hacerla más pertinente; a que innove sus métodos e incluya las TIC en el currículo, no solo como una disciplina académica sino también como un medio que transforme las rutinas escolares en ambientes creativos de aprendizaje, intervenidos por la pedagogía, la didáctica y la investigación.

Es por esta razón, justamente, que se plantea la presente reflexión, desde la cual se insta a los diversos actores a la acción para la transformación educativa y el cambio social, con el objeto de convertir las TIC en un medio que bien aprovechado por la escuela puede contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Sobre los medios y las mediaciones pedagógicas

En esta reflexión, el “medio” constituye un instrumento que permite alcanzar un propósito determinado. En el caso de la educación, los medios se emplean para el logro de los fines educativos y forman parte del método de enseñanza. Sin embargo, es necesario aclarar que un medio, por sí mismo, no genera aprendizajes significativos; por muy importantes que sean los medios, no constituyen la educación como tal.

Según Colom (2002), los medios conforman el soporte auxiliar para llevar a cabo la acción educativa, ayudan a reconstruir estrategias de aprendizaje, a diseñar o codiseñar procesos educativos y a presentar adecuadamente las informaciones.

Las TIC, en este contexto, son consideradas como medios informáticos que pueden ser resignificados por los docentes como medios educativos, siempre que se construya, a partir de ellos, un proceso de mediación pedagógica que dé lugar a aprendizajes significativos que conduzcan a la formación integral de los educandos.

Según Ana García¹⁴³, los medios informáticos se caracterizan por la interactividad, el simbolismo, el dinamismo y la integración de diferentes señales simbólicas, lo que hace que estos instrumentos tengan un alto poder motivador para los alumnos, en especial, por las siguientes razones:

- En primer lugar, el carácter lúdico de los materiales. La mayoría del *software* posee cierto formato de juego, en unos casos de tipo competitivo (se trata de ganar a otros) y en otros casos de tipo colaborativo.
- El mayor peso del componente icónico en la presentación de la información y, en general, el carácter audiovisual como forma de comunicación más impactante que la verbal.
- El dinamismo y la interactividad que permite el medio.
- La posibilidad de crear informaciones, y desarrollar procesos creativos de aprendizaje y no meramente reproductores.
- La posibilidad de compartir con otros compañeros los aprendizajes y las producciones, así como de exhibirlas ante colectivos más amplios (padres, amigos, otros colegios...).
- El trabajo en equipo que requieren algunas actividades, el cual aumenta el nivel de participación de todos los alumnos.
- La necesidad de pensar, tomar decisiones, plasmar de un modo lógico los conocimientos, y tomar parte activa y responsable del proceso de aprendizaje.
- El continuo *feedback* o retroalimentación de los logros conseguidos, junto con un alto grado de refuerzo positivo de los aprendizajes.

La “mediación pedagógica” es entendida como la posibilidad que tienen los medios de ser pensados intencionalmente, y potencializados por los sujetos (docentes o estudiantes en su rol de enseñantes o de

143 Profesora Titular de la Universidad de Salamanca. En: Las nuevas tecnologías como herramientas didácticas. <http://web.usal.es/~anagv/arti5.htm#punto52>

aprendices), para obtener, en la mayoría de los casos, fines educativos predeterminados; lo cual constituye una pedagogía de los medios, cuyo producto sería el aprendizaje mediado.

En Vygotski (1995), el concepto de mediación se encuentra vinculado al de herramienta; el niño está determinado en cada etapa específica, tanto por su grado de desarrollo orgánico como por su grado de dominio en el uso de los instrumentos. También, se hace visible en el concepto de zona de desarrollo próximo, la cual consiste en la “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1995; 133).

La mediación pedagógica requiere de una voluntad expresa del enseñante, implica pensar en la intención formativa, en el tipo de información que se comunica, en el poder del medio (sus alcances y efectos), en las características del sujeto que se pretende formar, y en los contextos de interacción. Compromete, además, la ética del docente y su formación pedagógica, en la cual convergen su saber didáctico, la enseñabilidad del saber que está en juego y otros núcleos del saber pedagógico como la educabilidad y los contextos.

En el contexto tecnológico, de acuerdo con Sanvisens (1992), la educación está caracterizada como mediación. En este sentido, el tratamiento adecuado de los medios que pueden conducir a la optimización formativa o instructiva, sería la clave del proceso educativo.

No es ético emplear un medio solo para ocultar la irresponsabilidad del docente frente a su planeación o para resolver un problema disciplinario; la improvisación, sin reflexión, puede conducir a efectos opuestos a los deseados. Desde el concepto de mediación pedagógica que nos ocupa, el medio no está pensado, en primera instancia, para facilitarle la labor al docente, sino para hacer más atractiva y efectiva su enseñanza. Como plantea Freire (2006), enseñar exige rigor metódico, investigación y respeto a los saberes de los educandos.

El estudiante de hoy frente a las tecnologías sociales

Es un hecho que los jóvenes, actualmente, dedican la mayor parte de su tiempo a las actividades que les ofrecen las tecnologías sociales¹⁴⁴ y no, precisamente, a las de orden académico. *Facebook*, por ejemplo, desempeña un papel importante en las vidas de millones de estudiantes. Muchos de ellos viven de espaldas a la realidad, enajenados por las actividades sociales y lúdicas que les brinda la web por medio de internet, las redes sociales y los dispositivos móviles. Se encuentran atrapados en la red por múltiples sensaciones: visuales, auditivas, quinestésicas (imagen, sonido, movimiento), que turban sus sentidos hasta llevarlos a un mundo multidimensional donde el tiempo se detiene, la realidad linda con lo mágico, y los sueños parecen hacerse realidad.

El uso de algunos aparatos móviles se ha vuelto un problema común en las aulas escolares, que genera conflictos entre docentes y discentes, debido a que los estudiantes quieren utilizarlos, inclusive, en las sesiones de clase y demás actividades formativas. Los estudiantes no prestan atención a los objetos de estudio de las diversas áreas (generalmente, contenidos), ni a los modos de enseñar que proponen los docentes, pues se sienten más atraídos por las actividades sociales y recreativas que pueden realizar con dichos dispositivos, tales como “pinear”¹⁴⁵, “chatear”¹⁴⁶ o practicar videojuegos. De esta situación tampoco se escapan algunos docentes, a quienes se les ve actuar de la misma forma en algunos escenarios educativos, a pesar de que les reclaman a los alumnos su atención y les prohíben el uso de sus dispositivos tecnológicos.

Esta situación se agrava aún más, en aquellos casos donde el docente ha perdido credibilidad y por ende autoridad; pues, como lo plantea Gadamer¹⁴⁷, la autoridad la da el conocimiento. Lo mismo sucede en

144 Término usado también para referirse a las NTIC, dado su carácter social.

145 “Pinear”: dicese de acción de postear una foto o artículo a través de la red social Pinterest.

146 Chatear: (término proveniente del inglés “chat”, que en español equivale a ‘charla’, también conocido como cibercharla), designa una comunicación escrita realizada de manera instantánea mediante el uso de un *software* y a través de Internet entre dos, tres o más personas, ya sea de manera pública por medio de los llamados chats públicos (mediante los cuales cualquier usuario puede tener acceso a la conversación) o privada, en los que se comunican dos o más personas.

147 Hans-Georg Gadamer fue un filósofo alemán especialmente conocido por su obra *Verdad y método* y por su renovación de la Hermenéutica.

los hogares, donde la autoridad y la comunicación familiar se han visto afectadas por el consumo excesivo de este tipo de aparatos (especialmente, teléfonos móviles), los cuales invaden todos los escenarios de la vida cotidiana.

Dicha problemática alcanza su mayor dimensión, dada la adicción de los jóvenes a la interactividad y por los riesgos que presentan las redes sociales cuando son usadas por personas mal intencionadas, ya sea para el acoso psicológico (cibermatoneo) o para la cacería de víctimas de depredadores sociales.

La escuela de espaldas a la realidad

A pesar de las realidades descritas anteriormente, en la escuela aún no se da una reflexión profunda y organizada que conduzca a la implementación de experiencias investigativas, que involucren las TIC en el currículo de las diversas áreas, para apuntarle a la solución de problemas educativos (pedagógicos o didácticos) o a la formación de los estudiantes para la prevención o intervención de problemáticas sociales.

Los modos de enseñanza y las actividades de aprendizaje y formación que se proponen en las aulas escolares no responden a los cambios que se vienen dando (asociados con las transformaciones culturales) en la personalidad de los niños, las niñas y los jóvenes adolescentes del mundo actual, caracterizada por rasgos de hiperactividad, desobediencia, facilismo, indiferencia, ingratitud, consumismo, adicción a las NTIC y a sustancias alucinógenas, y otros que les corresponden, dado su carácter de nativos digitales; tampoco responden a las problemáticas que emergen debido al advenimiento acelerado de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (dispositivos móviles, programas de informática, redes sociales, *software* educativos, páginas web, entre otros), con sus múltiples usos y abusos posibles.

La situación educativa aparece poco modificada en lo que se refiere a las transformaciones que deberían darse con respecto a las finalidades de la formación, la propuesta pedagógica, el currículo y la didáctica, por medio de las cuales han de lograrse los fines educativos construidos en

coherencia con las necesidades actuales de los sujetos, y las modificaciones que requiere la sociedad de hoy.

Acercamiento de la escuela a las TIC

Con lo que se plantea en el apartado anterior no se pretende decir que en las instituciones y centros educativos no se usen algunas de las TIC como medios para asumir la enseñanza; es un hecho que los docentes han entrado en relación con algunas de ellas, aunque esto no da cuenta, necesariamente, de cambios significativos en sus prácticas ni en los aprendizajes o desarrollos de sus estudiantes, pues, en muchas ocasiones, la fundamentación pedagógica del docente y su intención formativa no sufre transformaciones. Esta situación se evidencia en los siguientes casos en los cuales el uso de las TIC se reduce a:

- Cambiar el tablero verde por la pantalla, ya sea de un video proyector, de un tablero electrónico subutilizado o de un computador, entre otros, para reproducir los mismos contenidos, los cuales son considerados como el fin de la enseñanza (modelo pedagógico transmisionista, ni siquiera “memorístico”).
- Exponer el tema por medio de diapositivas cargadas de contenido, para ser leídas en clase por el docente o por los estudiantes.
- Aceptar el uso de internet para copiar y pegar información sin ninguna valoración de las fuentes, del contenido, o, en muchos casos, de los derechos de autor.
- Bajar una película de *YouTube* o de otro servidor para tener ocupados a los estudiantes y, luego, reducir la mediación a solicitar el recuento de la misma o a realizar preguntas acerca de información local y fragmentaria.
- Enviar y recibir correos con información académica por medio de Internet.
- Crear un blog y cargarlo, muchas veces, de contenido consultado en la web.

En los casos anteriores, el profesor entrega su responsabilidad al medio, reduce su papel mediador hasta el punto de volverse casi invisible y, por ende, prácticamente innecesario.

En las Escuelas Normales y en las Facultades de Educación, se espera que los maestros en formación se conviertan en los nuevos docentes que asuman el reto de la transformación en las aulas, donde se genere motivación por el conocimiento, y se forme integralmente al sujeto para el ejercicio de las competencias ciudadanas que se requieren para el cambio social que exige la sociedad del siglo XXI; sin embargo, los profesores actuales no son coherentes con las prácticas de enseñanza, es por esta razón que tal vez, en su ejercicio docente, emulan algunas metodologías, y desconocen las teorías que han aprendido. No obstante, existe la esperanza de que aprovechen mejor los recursos que ofrecen las NTIC, por tener la ventaja, muchos de ellos, de ser nativos digitales.

También, es conveniente reconocer que existen algunos docentes por fuera de la caracterización anterior, ya que le han dado un giro significativo a sus prácticas, a partir de la reflexión sistemática y responsable en torno a los medios y a las mediaciones pedagógicas. Son docentes creativos, con actitud investigativa, estudiosos de las nuevas tendencias pedagógicas y didácticas, conscientes de las problemáticas educativas y sociales, y por ende, de la responsabilidad social de la escuela. Desde esta perspectiva educativa, se esfuerzan por formar a los educandos para el buen uso de las tecnologías sociales y por transformar sus prácticas mediante el uso de las NTIC; en ese sentido, luchan contra la adversidad que habita en las escuelas colombianas en relación con las oportunidades educacionales, por medio de las TIC.

Factores asociados a las pocas transformaciones que se dan en la escuela mediante el uso de las NTIC

- El aferramiento de la escuela a las prácticas tradicionales de enseñanza, centradas en contenidos académicos e ideales de formación, bastante desconectados del mundo de la vida y del tipo de ciudadanos y ciudadanas que se requieren formar para incidir en los cambios que necesita la sociedad actual.

- Muchos educadores le dan la espada a la realidad y desconocen las problemáticas del entorno, razón por la cual no consideran necesario repensar el tipo de mediación que realizan con los estudiantes o aprovechar los medios que tienen a su alcance (T.V., redes de internet, videos, documentales, entre otros), para generar aprendizajes significativos o construir conocimientos que favorezcan la comprensión de las problemáticas que nos afectan a todos.
- El poco tiempo destinado a la planeación de las mediaciones pedagógicas, ya sea por parte de los docentes o de las mismas instituciones, las cuales dedican el tiempo mínimo a este componente, debido a la presión de gobernantes y padres de familia para evitar la desescolarización y al excesivo activismo, en el caso de las Escuelas Normales.
- La escasa dotación de las instituciones públicas, por parte del gobierno, lo que hace que las pocas aulas de informática sean de uso exclusivo de los docentes que orientan cursos de informática, y, muchas veces, ni siquiera son suficientes para atender a los discentes en esta área. Por otro lado, las escuelas son objeto del robo de estos equipos, debido a la falta de conciencia social y a la inseguridad que reina en nuestro país.
- La subutilización de algunos medios existentes en las escuelas debido al desconocimiento de sus usos y beneficios.
- Los pocos espacios de formación que se ofrecen a los docentes en algunas instituciones y centros educativos para el manejo de los medios y recursos que ofrecen las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, y el desinterés de algunos educadores por la autoformación.
- La falta de recursividad del docente y de un nuevo modelo pedagógico, para el aprovechamiento del recurso humano presente en sus aulas: nativos digitales con quienes se pueden generar ambientes de aprendizaje más atractivos y pertinentes.

- La apatía del docente, inmigrante digital, a las NTIC, por temor a su propia incapacidad o lentitud para el manejo de las mismas; condición que limita su capacidad creadora.
- La falta de vocacionalidad pedagógica y la deshumanización de algunos docentes, quienes solamente ven en su profesión un medio para garantizar su subsistencia. Desposeídos del deseo y la pasión, deambulan por los espacios escolares, a la espera de que el tiempo marque la finalización de la jornada escolar.

Retos de la escuela en relación con las TIC

De acuerdo con Campo¹⁴⁸(2013), el gobierno nacional, en su política educativa, ha definido cinco ejes temáticos: desarrollo profesional docente, gestión de contenidos, educación virtual, fomento a la investigación y acceso a la tecnología.

Con ellos se busca “incorporar de manera efectiva el uso de las TIC en nuestro sistema educativo, innovar en los currículos, construir una cultura que priorice la investigación y la generación de conocimientos, mejorar la capacidad de los docentes para innovar en sus prácticas educativas, y lograr que los estudiantes tengan más y mejores aprendizajes y acceso al mundo ilimitado del conocimiento” (3).

En coherencia con la problemática descrita en los apartados anteriores y con las políticas del gobierno, se le plantean a la escuela, entre otros, los siguientes retos:

1. Asumir como un compromiso ético, la formación del estudiante para el buen uso de las redes sociales. En este sentido, es necesario abordar el tema de la ciudadanía digital y el comportamiento

148 María Fernanda Campo Saavedra, Ministra de Educación de Colombia 2013. En el texto de bienvenida al XIV Encuentro Internacional Virtual Educa 2013.

en la red. Para Fogg¹⁴⁹, Baird¹⁵⁰ y Fogg¹⁵¹, la ciudadanía digital se reduce a tres componentes principales:

- Comportarse de manera civilizada en el mundo en línea, del mismo modo que se espera que se comporte en el mundo real. Las normas universales de conducta social se aplican en los dos entornos.
 - Comportarse con responsabilidad y compañerismo en las acciones en línea.
 - Pensar en la seguridad de los otros en la comunidad en línea, como haría en su barrio del “mundo real”. De este modo, se fomenta una comunidad saludable y segura.
2. Gestionar recursos ante las entidades gubernamentales correspondientes y ONG, para dotar las instituciones y centros educativos de los medios tecnológicos necesarios para innovar en los currículos y prácticas pedagógicas.
 3. Propiciar espacios de formación continua a los docentes en el manejo de las TIC: programas informáticos, *software* educativo, plataformas, dispositivos móviles, redes sociales, entre otros. Los docentes, a su vez, están llamados a procesos de autoformación y de actualización permanente, dada la vertiginosidad de los cambios en el mundo de las tecnologías de la informática.
 4. Romper con los esquemas tradicionales en torno a las concepciones de escuela, docente, educando, enseñanza, aprendizaje, sociedad, formación, entre otros. Lo cual implica, entre otras acciones, diseñar el proceso educativo a partir de un currículo problematizador, desde el cual se le apunte a la intervención de

149 Linda Fogg Phillips es experta en *Facebook*, autora y oradora. Ha escrito la guía *The Facebook Guide for Parents* y ha participado en la redacción del libro *Facebook for Parents: Answer the Top 25 Questions*. En la actualidad, escribe un programa de estudio de *Facebook* para el *Online Therapy Institute*.

150 Derek E. Baird ha recibido reconocimiento por su trabajo en los medios educativos y en comunidades en línea, y por sus conocimientos sobre el uso que hacen de la web social, niños, padres y educadores. Asesora a compañías tecnológicas, educativas y de medios de comunicación acerca de cómo conectar con los jóvenes en internet.

151 Dr. BJ Fogg dirige el *Persuasion Lab* en la Universidad de Stanford. Psicólogo innovador, fue el primero en dar cursos universitarios acerca de *Facebook*, incluido un curso sobre las aplicaciones de *Facebook* y otro sobre la psicología de *Facebook*.

- los problemas sociales y a la reflexión en torno a la propia práctica pedagógica y a las experiencias de otros.
5. Comprender los fenómenos de la globalización y la sociedad del conocimiento y sus respectivas ventajas, pero también las problemáticas locales y planetarias, frente a las cuales, la escuela tiene un compromiso social.
 6. Revisar, críticamente, los modelos pedagógicos que subyacen en las prácticas educativas de los docentes, con el fin de generar transformaciones que den pie a una propuesta más humanizante, que guarde coherencia con las características de los niños, las niñas y los jóvenes de hoy, y con las realidades y demandas sociales.
 7. Comprometerse con la investigación en el aula para validar estrategias, medios y experiencias educativas, intervenidas por las NTIC. A continuación, se relacionan algunas propuestas en este sentido:
 - Investigar, por ejemplo, los estilos de aprendizajes digitales que emergen de los estudiantes y sacar provecho de los mismos. Es real que el acceso de los estudiantes a las NTIC favorece el aprendizaje autónomo, la curiosidad, el asombro, el desarrollo de habilidades para la solución de problemas, la creatividad y la recursividad.
 - Unos de los mayores atractivos para los jóvenes lo constituyen las imágenes y el sonido (fotografías, videos y documentales), por lo que acceden a programas para perfeccionar fotografías, hacer fotomontajes (mediante editores gráficos), descargar videos o música, editar videos divertidos o de contenido familiar o social (amigos, grupos de iguales, familias).
 - El uso de estos programas está mediado por la lectura instruccional, la cual podría aprovecharse para las clases de comprensión lectora, o de educación artística, por ejemplo, en relación con la teoría del color o de la imagen.

- Aprovechar el video, ya sea preparado por otros expertos, por el mismo profesor o por los estudiantes, para atraer a los estudiantes al análisis de situaciones problema del entorno social o de las propias prácticas pedagógicas de los docentes en ejercicio y de los maestros en formación, en procura de la construcción de competencias ciudadanas y pedagógicas.
- Wagner (2010), propone el video frente a la dificultad de construir una práctica reflexiva y consciente de los efectos que ella produce:

La video filmación deja, en efecto, una prueba y permite realizar una autoobservación diferida, repetida. Es una memoria que estimula la reflexión individualmente o en grupo.

La imagen de video ofrece al grupo la posibilidad de analizar, conjuntamente, la misma situación pedagógica y de tener un referente único para llevar a cabo una reflexión distanciada sobre los procesos que entran en juego y sobre las habilidades que están a prueba. Es una ventaja esencial para instrumentar el vehículo teoría-práctica (p. 249).

- Emplear los dispositivos móviles para el desarrollo de contenidos educativos.
- Aprender a integrar *Facebook*¹⁵² en los planes de estudio, enriquecer las experiencias educativas de los alumnos con sus posibilidades, y fomentar la colaboración efectiva de los alumnos con sus compañeros. De acuerdo con Fogg, Baird, y Fogg, los educadores pueden usar el *Facebook* para:
 - Ayudar al desarrollo y seguimiento de la política del centro educativo acerca de *Facebook*.
 - Animar a los alumnos a seguir las directrices de *Facebook*.
 - Mantenerse al día en lo que se refiere a las configuraciones de seguridad y privacidad en *Facebook*.

152 En: *Facebook* para educadores. http://www.sobrepantallas.net/wp-content/uploads/Facebook_para_educadores.pdf. Consultado el 7 de julio de 2013.

- Promover la buena ciudadanía en el mundo digital.
 - Utilizar los grupos y las páginas de Facebook para comunicarse con los alumnos y los padres.
 - Adoptar los estilos de aprendizaje digital, social, móvil y “siempre en línea” de los estudiantes del siglo XXI.
 - Utilizar *Facebook* como un recurso para el desarrollo profesional (p. 2).
8. Acceder mediante la lectura y la reflexión colectiva a experiencias significativas que han tenido otros docentes en innovaciones pedagógicas mediadas por las TIC, para convalidarlas en su forma original o después de introducir cambios sugeridos por los docentes investigadores. En este sentido, es una prioridad, en los procesos de formación de docentes, la construcción de competencias lectoras y escriturales, ya que la lectura y la escritura constituyen herramientas fundamentales para acceder al conocimiento.
9. Mostrar a los alumnos, en los procesos de clase, otros beneficios de la web, a nivel personal y profesional, como por ejemplo ingresar con los educandos a las páginas que ofrecen oportunidades educativas como becas, concursos, premios, subvenciones o préstamos educativos departamentales, nacionales o internacionales. Del mismo modo, escuchar testimonios de estudiantes beneficiados con tales ofertas.
10. 1 Implementar estrategias de alianza con los padres de familia para formar a los educandos, y a los mismos padres, en el uso adecuado de las NTIC, con el fin de prevenir los riesgos posibles y de potenciar el aprovechamiento de los mismos, como recurso educativo para la construcción de una mejor sociedad.

En conclusión, constituye un imperativo del trabajo pedagógico que los docentes y los estudiantes tengan más actividades de investigación que involucren trabajos de campo, desde diversas metodologías, donde se aprovechen las NTIC en el desarrollo de habilidades específicas para el procesamiento, el análisis de datos, la confrontación, la interpretación

y la síntesis. Se trata de propiciar mejores ambientes a los educandos para desarrollar mayores capacidades de pensamiento y buscar soluciones a los problemas de su entorno, algunos de ellos, relacionados con el mal uso de las TIC. Primero, sin embargo, el docente tiene que asumir un compromiso ético con su propia formación, y la escuela, su responsabilidad social.

Mientras el docente siga anquilosado en sus viejas prácticas e indiferente a las realidades del entorno educativo, será muy difícil despertar el interés de los estudiantes por el aprendizaje y cada vez más se abrirá la brecha maestro-estudiante, educación-vida, escuela-sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Colom Antonio J., (2002). Para una teoría tecnológica de la educación. Fundamentos y Epistemología. En: *Educación y Pedagogía. Pedagogía, Informática, y Nuevas Tecnologías*. Vol. XIV, Nro. 33.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. España: Siglo XXI Editores.
- Gobierno de Colombia, Ministerio de Educación, Prosperidad para Todos, OEA (2013). Programa del XIV Encuentro Internacional Virtual Educa 2013. Medellín: 17 a 21 de junio.
- Rodríguez G. Israel (2005). Las TIC y el hecho comunicativo. En: *Tecnologías sociales de la comunicación*. Barcelona. Editorial UOC.
- SanvisensMarfull, Alejandro (1992). Educación Pedagogía y Ciencias de la Educación. En: *Introducción a la Pedagogía*: Barcelona: Barcanova.
- Sarramona, Jaume (1999). Tecnología y educación. En: *Introducción a la pedagogía*. España: Barcanova.
- Vygostki, Lev S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Wagner, M.C. (2010). Prácticas de microenseñanza y videoformación: las estrategias y habilidades que resultan favorecidas. En: *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

CIBERGRAFÍA

- Fogg, Phillips, Linda; Baird, Derek M.A., y Fogg, BJ. *Facebook para educadores*.
- http://www.sobrepantalles.net/wp-content/uploads/Facebook_para_educadores.pdf
- <http://web.usal.es/~anagv/artinntt.htm> Consultado el 7 de julio de 2013.

1.8 HISTORICIDAD Y ACTUALIDAD DE LAS MEDIACIONES PEDAGÓGICAS

*Alba Lucia Sánchez¹⁵³,
Martha Cecilia Gil Salcedo¹⁵⁴,
Yaira Mabel Barrera Montaña¹⁵⁵
Luz Marina Rivera López¹⁵⁶.*

“Al educador no le es dado emplear un solo método, sino métodos. El método es el orden del desarrollo de las capacidades e intereses del niño”.

Jhon Dewey

La aproximación a los conceptos de medios y mediaciones, nos permite comprender que históricamente han sido objeto de reflexión y problematización de los pedagogos clásicos y contemporáneos.

Provisto de una idea clara de la actividad a realizar y establecido el fin que marca el horizonte, el pedagogo debe preguntarse por los caminos e instrumentos que permitirán al educador alcanzar ese fin y cumplir con éxito la tarea. Los teóricos del siglo XVII sitúan el debate

153 Maestra Investigadora, ENS de Medellín. alusa18@gmail.com

154 Maestra Investigadora, ENS de Medellín. marthagil98@gmail.com

155 Normalista Superior, ENS de Medellín. irlmarina1@gmail.com

156 Normalista Superior, ENS de Medellín. yairabarrera.20@gmail.com

del método y los contenidos educativos como un problema del campo pedagógico que antecedió a los fines del acto educativo.

Es así como Comenio recupera postulados de Vives, Montaigne y Ratke, para acercarse al método de la instrucción con base en los principios de método de la investigación. En estos teóricos, se encuentran elementos nacientes de orden y de seriación correspondientes a la naturaleza de las cosas; entiéndase bien que son los cimientos de la didáctica científica y de la metodología educativa y moderna.

Comenio se preocupó por el modo de hacer aprehensible el conocimiento y planteó el método racionalista y naturalista; ya en el siglo XVII la tendencia evidencia un querer acercarse al educando, como se observa en las teorías de Basedow, Pestalozzi y Froebel.

El transcurso del siglo XVIII y del siglo XIX se caracteriza por un metodismo exagerado que se observa en los discípulos de Herbart; cabe mencionar a Ziller, Waitz, Rein, Stoy, quien postulo un sistema de instrucción educativa, en el que los maestros debían desarrollar una secuencia lineal y rigurosa para formar el carácter, la voluntad y la inteligencia del estudiante.

Al rastrear el concepto en Nassif (1948), Gentile afirma que “el método surge del vínculo vivo del educador con el educando”.

Todo lo anterior, entonces, indica que es necesario ordenar la actividad para que exista un método, fruto de la experiencia y de la capacidad personal del educador, anudada con el conocimiento científico del educando y de su entorno, y con una clara conciencia del objetivo que se quiere alcanzar.

El debate histórico no es metodismo y antimetodismo, la invitación es a hablar de diversos métodos: universales y racionales, individuales, intuitivos, activos. La realidad educativa evidencia que es el maestro, en el acto pedagógico, quien se encarga de otorgar la individualidad a los métodos universales, y si estos tienen jerarquía científica proyectarán la individualidad educadora, para intervenir la rutina y la memoria acrítica. El método se asocia a la capacidad del educador para transformar

las experiencias momentáneas y transitorias en acciones permanentes y fructíferas.

Schnieder citado por Nassif (Luzurriaga, 1948) sostiene que “el método educativo es la reunión y la síntesis de medidas educativas que se fundan sobre conocimientos psicológicos, claros, seguros, y sobre leyes lógicas que permiten al artista alcanzar el fin previsto”.

Desde esta perspectiva, el concepto contiene los momentos fundamentales del método:

1. **Momento lógico:** debe evidenciar coherencia interna y externa para lograr el fin.
2. **Momento psicológico:** el método necesita de la psicología para reconocer al otro.
3. **Momento económico – didáctico:** el método debe reducir esfuerzos, ser eficaz y democrático.
4. **Momento estético – ético:** el método debe permitir desarrollar la creatividad.
5. **Momento personal:** el método debe anudar la historia y el ser del maestro y del educando.

Según Schnieder, entre él y las mediaciones pedagógicas existen relaciones históricas y significativas, que se fundamentan en la pedagogía clásica y contemporánea.

Como ya lo hicimos notar, el método necesita reconocer al otro; es decir, se constituye como un acto relacional. Para los autores Gutiérrez y Prieto (1999), la pedagogía “se ocupa del sentido del acto educativo y este consiste en seres humanos que se relacionan para enseñar y aprender. Cuando uno se asume como educador lo hace como un ser de relación, y la pedagogía se ocupa del sentido de esa relación”.

Como se evidencia, entonces, si se asume la pedagogía como un acto relacional con fines humanizantes, el método como concepto articulador define rutas, sentidos y experiencias que son determinadas por el educador, y esta función implica concebir a los sujetos de la ense-

ñanza y del aprendizaje como actores activos en la búsqueda y en la construcción del sentido. De modo que el saber pedagógico que le es propio al maestro dota de significados el método para reconceptualizar y resignificar los contenidos provenientes de la ciencia con fines de perfectibilidad. Creemos haber mostrado la vigencia de los principios clásicos; criterios y procedimientos fundamentales para recrear el concepto de mediaciones pedagógicas, ya que este se asume como un concepto articulador de la didáctica.

Es oportuno señalar que el sentido de la mediación pedagógica es hacer posible el acto educativo, significa involucrar el aprendiz en el proceso de apropiación de su mundo y no solo en el discurso, para crear un puente entre lo que sabe y lo que no sabe, entre lo que se es y lo que puede llegar a ser. El educador, entonces, es concebido como un mediador que acompaña y otorga sentido al proceso de aprendizaje.

Dentro de este contexto las mediaciones son instancias posibles de aprendizaje. Caractericemos, seguidamente, algunas de ellas:

- El aprendizaje consigo mismo: toda persona que se incorpora a un proceso de formación trae una historia, un lenguaje, y experiencias y prácticas familiares y culturales, con una percepción de su presente y una primera mirada hacia su futuro... vivencias que se convierten en recursos que median el aprendizaje y que favorecen la producción discursiva por medio de autobiografías, de talleres de expresión y del arte.
- El aprendizaje con el contexto: el contexto es el principal espacio de interlocución. Lograr la relación con él, interrogarlo y, en muchos casos, modificarlo, es la concreción del aprendizaje. El contexto es el espacio de la vida, de interacciones, de percepciones, de expresiones, y desconocerlo significa relegar la educación a espacios consagrados como la escuela o a espacios de un encuentro demasiado estrecho u ocasional. Cuando no se logra una interrelación con el propio entorno, se produce una manera ficticia de comunicación, literalmente descontextualizada.
- El contexto es el punto de partida para avanzar hacia lo más distante, sea en el terreno espacial, temporal o conceptual. El

primer texto de un ser humano es el contexto, y todo texto es leído siempre desde un contexto individual, grupal y social.

- Aprendizaje con el grupo: el grupo es una mediación cultural y ética rica en conocimientos, y es la base de buena parte del aprendizaje del ser humano. El grupo debe estar orientado a la promoción del aprendizaje, lo que está en juego es el valor pedagógico de la actividad grupal, por lo tanto las prácticas deben ser prácticas del aprendizaje. Este tiene sentido cuando los aprendizajes se proyectan a la vida cotidiana, a unir lo mediato a lo inmediato, a relacionar los contenidos escolares con la práctica. Cuando el proceso de mediaciones niega al grupo, niega un espacio de intercambio de experiencias y de mutuo enriquecimiento.

En el aula ocurren diversas interacciones mediatizadas por el profesor, los alumnos, los contenidos, los medios.

La relación entre el educador y el estudiante está mediada por los conocimientos, los medios y la afectividad, como lo afirma Sócrates cuando expresa el eros pedagógico.

Se hace necesario reflexionar sobre la función social del saber que se obtiene y se desarrolla a través de la mediación pedagógica, en donde necesariamente entran en escena el maestro, el estudiante, el conocimiento, las Nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación, y la cultura en el entorno específico.

Al tenor de las actuales circunstancias tecnológicas, culturales y sociales, el educador deberá responder a los objetivos de la educación de las generaciones del siglo XXI, como lo expresa Salinas (1996):

- Preparar para un trabajo cada vez más versátil, capaz de responder a las cambiantes necesidades del mercado, mediante las destrezas básicas necesarias (educación para el empleo).
- Entender la realidad que a cada uno le toca vivir y entenderse uno mismo, cambiar al aprendizaje de cómo vivir en una sociedad tecnificada (educación para la vida).

- Comprender el impacto de la ciencia y la tecnología en todos los aspectos de la sociedad, que requiere, además de las disciplinas tradicionales, un punto de vista más global: educación para la responsabilidad ambiental y para el desarrollo armonioso de las relaciones intra e inter sociedades (educación para el mundo).
- Desarrollar el análisis crítico de tal manera que seamos capaces de entender conceptos y desarrollarnos por nosotros mismos: favorecer la creatividad, las destrezas físicas y sociales y, en particular, las comunicativas y organizativas (educación para el auto-desarrollo).
- Educar para un uso constructivo del tiempo de ocio y propiciar que la educación se convierta en una actividad placentera (educación para el ocio).

En estos objetivos hay una clara presencia de los nuevos medios de información y comunicación, así como del desarrollo del análisis crítico de la creatividad, donde las TIC redireccionan, en clave de pedagogía, nuevos sentidos a las mediaciones y a los escenarios.

Hablar hoy de escenarios de aprendizaje, es hablar también de la formación y del rol del docente en el siglo XXI, que exige la apropiación de las metodologías y de escenarios educativos que favorezcan en el estudiante el desarrollo y el uso de herramientas para aprender y seguir aprendiendo; esto supone para la escuela el diseño de un currículo orientado a competencias, habilidades y destrezas, y el uso de las TIC como mediadoras en el proceso docente educativo, en la enseñanza, en el aprendizaje, en el método y en el contenido. Sin embargo, el utilizar estos mediadores, por si solos, no garantiza el aprendizaje, es necesario que el entorno esté organizado desde una función pedagógica y didáctica referida a las situaciones y al diseño de los materiales. Es decir, crear las condiciones para desarrollar la capacidad en los estudiantes de aprender a aprender y de valorar este recurso, ya sea como fuente de enseñanza o como recurso para esta. El reto actual es situarnos ante las TIC como medio didáctico y analizar su aplicación educativa “El proyecto ECD-TIC apunta, en general, a mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su desempeño profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de

estudios (currículo) y la organización escolar; aunado al propósito de lograr que los docentes utilicen competencias en TIC y recursos para mejorar sus estrategias de enseñanza, cooperar con sus colegas y, en última instancia, poder convertirse en líderes de la innovación dentro de sus respectivas instituciones” (UNESCO; 2008, 4).

Ahora, la amplia difusión que hoy tienen las TIC en el mundo, han suscitado la innovación en la manera de interactuar del maestro en el aula, se le proponen nuevos desafíos que le exigen adaptarse, tomar postura y actitud positiva ante este conocimiento que sus estudiantes asimilan tan fácilmente, y reconocer sus bondades para el aprendizaje; así la tecnología no se considera, simplemente, como un instrumento para mejorar la actuación del profesor, sino de toda la comunidad educativa. Es así como la meta más importante que tiene la educación con los estudiantes es “capacitarlos para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y de discursos en los que se producen las decisiones que lo afectan, ya sea en el plano laboral o familiar, en el político y en el económico” (Barbero; 2003, 8). En este sentido, el maestro está llamado a ser el soporte y el mediador de los procesos de información y comunicación que rodean el entorno del estudiante, a desarrollar las habilidades que le permitan acceder y comprender los múltiples saberes y a contribuir en la formación de ciudadanos autónomos, con capacidad de respetar y convivir con los otros.

Para que los ambientes propicien la eficiencia en el aprendizaje de los estudiantes, es necesario que el maestro diseñe los espacios y los recursos, y que el acto educativo no se limite a las cuatro paredes de un salón, sino que se expanda a escenarios interactivos y dinámicos para la presentación de la información. Hoy, la escuela no es la única que socializa y enseña, su función formativa se enriquece por los ambientes educativos que utiliza y por las redes informáticas que obligan al maestro a tener en cuenta su función mediadora, que ya no solo es configurada por el lenguaje oral y escrito, sino por el icónico gráfico, la imagen digital y las diversas formas de interacción que resinifican el rol del maestro y del estudiante, y su relación con la información.

Es así como se reafirma que las TIC son mediadoras del aprendizaje y que amplían el proceso formativo del estudiante en contextos total-

mente diferentes a los tradicionales; el carácter mediacional del maestro se transforma para dar paso a nuevas maneras que potencien y proporcionen espacios de comunicación de los estudiantes, en donde puedan –en cualquier momento– interactuar y construir su conocimiento propio y con los otros, lo que ofrece la opción de crear comunidades y grupos colaborativos, y de aumentar el interés y la motivación de los estudiantes.

Cada época posee un modelo de escuela, y cada cambio exige transformaciones en la escuela, y es el maestro, con su práctica, la evidencia de estos cambios. Tradicionalmente, el currículo responde a todas aquellas acciones que se realizan en el contexto educativo para alcanzar las metas de formación del estudiante, como son: las intenciones comunicativas, los objetivos académicos, las estrategias de aprendizaje, el plan de estudios y todo aquello que sea significativo en el proceso formativo. El diseño curricular de aula hoy le presenta nuevos retos al docente, quien debe organizar sus prácticas y construir estrategias que brinden respuestas a las necesidades de los estudiantes y al contexto actual, mediado por las TIC, y que den la posibilidad al estudiante de romper las barreras espacio temporales que existen en las aulas tradicionales y de generar una interacción abierta a las dinámicas del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbero, J. M. (2003). Retos culturales de la comunicación a la educación. *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. ISBN 84-8063-568-1, págs. 19-32. Recuperado el agosto 27 de 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=305704>
- Barbero, J. M. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Revista científica iberoamericana de Educación y comunicación*. Recuperado el 27 de agosto de 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=229963>

- Dewey, J. (Ed.) (1926). *Ensayos de Educación, mi credo pedagógico*. Madrid.
- Estándares de competencias en TIC para docentes (2008). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Londres. Recuperado el agosto 27 de 2013 de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Luzuriaga (1948). *Mi credo Pedagógico. El niño y el programa escolar*. Lossada Buenos Aires. Referencia Incompleta
- Nassif, R. (Ed.), (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Gutiérrez, Francisco, Prieto Castillo (1999). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus – La Crujía, **página** 10.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado el 12 de mayo 2013 del sitio web: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Salinas (2003). Organización y gestión educativa. Fórum europeo de administradores de la Educación (1) 4-8.

1.9 LECTURA DE CONTEXTOS DE CIUDAD: UNA PROPUESTA DE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR ANTIOQUEÑA

*Lina Marcela Molina Cardona*¹⁵⁷

*Juan David Jaramillo Tabares*¹⁵⁸

*Ana Eugenia Agudelo Guzmán*¹⁵⁹

“La ciudad educa y forma, con la multiplicidad de experiencias que ofrece para la vida a los individuos y colectividades en escenarios sujetos a lógicas particulares, que escapan a la previsión, intencionalidad y carácter disciplinario de la escuela”¹⁶⁰

Juan Carlos Jurado Jurado

Es bien sabido que la formación de maestros investigadores e innovadores se ha vuelto un tema de suma importancia para todas las instituciones de educación superior. Las Normales Superiores no pueden ser una excepción, y es por esto que han comenzado a pensar nuevas

157 Maestra en Formación del Nivel 04 de la ENSA, 2013. <lina8979@hotmail.com>

158 Maestro en Formación del Nivel 04 de la ENSA, 2013. <juancho1648@hotmail.com>

159 Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad San Buenaventura. Especialista en Educación Sexual de la Universidad Antonio Nariño. Maestra en la Media de Pedagogía y Práctica en la Escuela Normal Superior Antioqueña. <anaeugeniaagudelo@ensa.edu.co>

160 Jurado Jurado, Juan Carlos. *Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales en Universidad EAFIT*. Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653). Medellín, página 14. <http://www.ricoei.org/deloslectores/495Jurado.PDF>

estrategias para dicho proceso. La Normal Superior Antioqueña, dentro de su plan de estudios, ha decidido implementar, dentro de su propuesta de práctica pedagógica, un campo de formación: “la lectura de contextos de ciudad”, entendido como la construcción de escenarios de ciudad, por medio de diversas dinámicas socioculturales, que dan cuenta de las interacciones entre los actores y los espacios físicos, geográficos, ecológicos, sociales y culturales. En este contexto, los maestros y las colectividades se reconocen y reconocen a los demás en una relación dialógica como fuente fundamental para la aprehensión y la apropiación de este; una relación dinamizada por preguntas y respuestas que exigen un resultado en el quehacer pedagógico de la articulación entre la escuela y la ciudad.

Los estudiantes de 10º, 11º y del primer semestre del Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior Antioqueña hacen salidas de campo a diferentes espacios educativos y culturales de ciudad, como los parques biblioteca, los centros temáticos, el Metro, los colegios de calidad, los museos, entre otros. Posterior a cada visita, los estudiantes realizan una guía detallada del lugar que visitaron, con el fin de conocer todos los servicios que presta a la comunidad, y de esta manera reconocer que hay diferentes espacios que son de mucha utilidad y que, al mismo tiempo, facilitan la formación social y ciudadana.

Aprender la ciudad,¹⁶¹ es decir, asumirla como objeto de aprendizaje, consiste en organizar y dar profundidad al conocimiento informal que de ella se adquiere espontáneamente, y en ayudar a descubrir las relaciones y las estructuras que, a menudo, no aparecen directamente perceptibles. Se trata de aprender a leer la ciudad críticamente, a utilizarla y a participar en su construcción, porque al decir nuestra ciudad o nuestro barrio, invocamos la identidad, la propiedad del lugar y la pertenencia.

Hablar de los contextos de ciudad como herramienta pedagógica, es pretender centrar las actividades en torno a la ciudad, el barrio y la familia. Para el maestro, implica conocer la ciudad en la que reside y los espacios potencialmente educativos que esta tiene, para luego facilitarle

161 COLOMER, Jaume. *Conferencia inaugural del Seminario Internacional de Ciudades Educadoras del Cono Sur: “Una alternativa para los gobiernos locales”*, celebrado los días 17, 18 y 19 de noviembre de 1998 en el Banco Municipal de la ciudad de Rosario (Argentina).

a sus estudiantes la construcción de un conocimiento más activo, dinámico y significativo; es decir, un aprendizaje natural que proviene de la experiencia y del medio físico y social, y que supone un cambio de estructuras

La salida del aula regular oxigena y permite abrirse espontáneamente a la aprehensión del conocimiento. Estos escenarios de ciudad, además de refrescar, posibilitan que los estudiantes abran su mente a nuevos horizontes, que sean más receptivos y que salgan de la monotonía de la escuela, situación que les aporta en gran medida a la formación, no solo en el ser sino también en el saber y en el saber convivir.

Los espacios abiertos para el aprendizaje generan en el individuo una sensación de libertad y autonomía responsable. En palabras de John Dewey¹⁶²(2010), la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Además, facilita que los estudiantes conozcan los diferentes sitios que puedan relacionarlos con la escuela, y descubran que no solo en el aula de clase se aprende, como sucede muchas veces, y como lo describe Paulo Freire¹⁶³(1970): una “educación bancaria”, solo de carácter vertical, en la cual el docente otorga información y el estudiante simplemente recibe. Los contextos de ciudad consienten al estudiante porque le permiten interactuar entre los medios y las fuentes de saber, y hacen del aprendizaje una riqueza por las mediaciones que la sustentan.

Cuando los maestros en formación de la Escuela Normal Superior Antioqueña realizan las salidas pedagógicas, en los diferentes contextos de ciudad, hacen propios los escenarios, reconocen que el discurso sobre el tema es una la necesidad existente y requieren volver conscientes, en los procesos educativos, lo que han sido capaces la ciudad y sus instituciones. Así, y frente a las nuevas formas de organización, surgen acciones educativas y sociales para responder al reconocimiento de una dimensión pedagógica de la ciudad. Es decir, la dinámica educativa hace

162 Santos Gómez, Marcos. *Educación y filosofía: democracia y educación de John Dewey*. Bitácora para educadores, filósofos y demás seres inquietos. Domingo 11 de abril de 2010. <http://educayfilosofa.blogspot.com/2010/04/democracia-y-educacion-de-john-dewey-i.html>. 27 de Julio de 2013.

163 MARTÍNEZ SALANOVA, Enrique. http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm. Consultado el 29 de julio de 2013.

posible, mediante formas de socialización, la aplicabilidad en el quehacer docente de las experiencias vividas. En ese sentido, invita a los maestros en formación a pensarse frente a la responsabilidad que tienen como maestros del siglo XXI, pues el repensar el aula como el único espacio para la formación y educación, amplía la mirada a la innovación educativa y es adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la población actual. La escuela, además de ser un lugar en donde se imparten saberes, cumple también con una función social: la de formar niños y jóvenes competentes, capaces de desempeñarse en la sociedad, con firmes valores y principios éticos y morales.

La lectura de contexto es un proceso de múltiples relaciones entre el individuo y la sociedad, algo cambiante y dinámico, que permite a las personas imaginar, maravillarse, recrear, aprehender, sensibilizarse, y que presupone que la vida es más que un conjunto de relaciones comerciales y que el ser humano es un “misterio insondable”¹⁶⁴, es decir, que es muy difícil e impenetrable, que no se puede llegar a conocer o comprender. Identificar los escenarios de ciudad es conocer cuál es el contexto y qué le aporta este a la educación de sus habitantes. En este caso, el contexto que es pertinente analizar es el de la ciudad de Medellín.

Medellín ha sido una ciudad de constantes e innovadores cambios, no solo para el país sino también para América Latina, no en vano es reconocida mundialmente como la ciudad más innovadora debido a su proyección futurista. Esta ciudad le ha apostado, dentro de sus propuestas, a la formación de los ciudadanos, lo que se refleja no solo en sus nuevas políticas para la educación, sino también en la construcción y en la reestructuración de parques bibliotecas, espacios lúdicos recreativos y colegios de calidad.

Durante la Alcaldía de Sergio Fajardo Valderrama se llevó a cabo una propuesta educativa conocida con el nombre de “Medellín, la más Educada”, que buscaba que los recursos de la ciudad fueran optimizados e invertidos en mejoras sociales y educativas, diseños urbanísticos y equipamientos escolares novedosos, con el fin de brindar a los ciudada-

164 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © ESPASA, Tomo I y II. España, 2000. Página 1174.

nos oportunidades para hacerlos parte del mundo. Desde la creación de dicha política el apelativo de “la ciudad más educada” ha generado un impacto positivo que se ha extendido no solo en la ciudad sino también en todo el Área Metropolitana. Cuando se piensa en una ciudad educadora¹⁶⁵, es pertinente entender propuestas gestionadas en ciudades como Barcelona, y en numerosos municipios y localidades de América Latina y Colombia, con apropiaciones diversas que van desde las declaraciones acartonadas y la retórica de planes de gobierno, hasta la realización de programas específicos. Las directrices políticas más recientes sobre educación se compadecen, de cierta manera, con los planteamientos de una ciudad educadora. En Colombia, la Ley General de Educación, por ejemplo, propone unos acercamientos a dicha propuesta, que mantiene como parámetro la educación desarrollada en las instituciones escolares, de modo que la idea de ciudad educadora apenas aparece como un complemento de la educación formal.

Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una manera u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral. Se habla de ciudad educadora, como un espacio de unión y encuentro, solidaria, con mirada joven, abierta al mundo y a su ciudadanía, y cuando reconoce, ejercita y desarrolla, además de sus funciones tradicionales (económicas, sociales, políticas, y de prestación de servicios), una función educadora, cuando asume la intencionalidad y la responsabilidad de la formación, la promoción y el desarrollo de todos sus ciudadanos, ofrece con generosidad todo su potencial, y se deja aprehender por todos sus habitantes y les enseña a hacerlo”¹⁶⁶

La **ciudad educadora tiene personalidad propia**¹⁶⁷, integrada en el país donde se ubica. Su identidad es, por tanto, interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es una ciudad que se relaciona con

165 TRILLA BERNET, Jaume. “La educación y la ciudad”, en: Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta. Corporación Región, Medellín, 1997, página 7.

166 *Ibid.*, página 7.

167 Declaración de Barcelona. Carta de Ciudades Educadoras aprobada en el I Congreso Internacional, celebrado en 1990 en Barcelona, 1994.

su entorno, con otros núcleos urbanos, y con ciudades de otros países. Su objetivo constante es aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de cada agente implicado. Es un reto de la ciudad educadora promover el equilibrio y la armonía entre identidad y diversidad, a partir de las aportaciones de las comunidades que la integran y del derecho de todos los que en ella conviven a sentirse reconocidos desde su propia identidad cultural.

La lectura de contextos de ciudad es una alternativa al alcance de cualquier ciudadano para acceder a la educación, ya que permite la transición de un espacio específico, como el aula de clase, a un ambiente diversificado y distinto: la ciudad. “Aprender en la ciudad y de la ciudad, para la ciudad misma”¹⁶⁸ es tener una escuela de puertas abiertas que invita a explorar, a conocer, a descubrir, a innovar y a proponer acciones de desarrollo y mejoramiento para el beneficio individual y social.

Entre muchos de los espacios que se tienen para aprender de la ciudad son los parques biblioteca¹⁶⁹, según la administración municipal de Medellín, los centros culturales para el desarrollo social que fomentan el encuentro ciudadano, las actividades educativas y lúdicas, la construcción de colectivos, el acercamiento a los nuevos retos en cultura digital. El proyecto le apunta a la educación, la cultura, la equidad y la inclusión de las clases sociales más pobres, vulnerables y desprotegidas de la comunidad.

Los parques biblioteca se convierten en referentes urbanos y arquitectónicos, todo bajo el lema: “lo mejor para los más necesitados”. Estos proporcionan ambientes interiores para el estudio y la ilustración, y espacios públicos exteriores para la interacción comunitaria, por medio de la lúdica y el disfrute. El impacto en la ciudadanía es de asombro, orgullo, agradecimiento y esperanza.

Estos parques biblioteca fueron ubicados en sitios estratégicos de la ciudad, principalmente, en zonas vulnerables, con el fin de facilitar el acceso a la información de las personas con bajo recursos y de promo-

168 Jurado Jurado, Juan Carlos. Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Página 8.

169 http://es.wikipedia.org/wiki/Parques_Biblioteca

ver programas para la formación. Estos lugares son aprovechados por las escuelas, ya que promocionan la lectura, la investigación y la lúdica, como estrategias pedagógicas para que el aprendizaje sea más activo y significativo para los estudiantes. La manera como estos espacios se utilizan, de alguna forma, constituyen la base para que su importancia sea transmita y conocida por la ciudadanía.

Más allá de los parques bibliotecas, también existen otros lugares que son propicios para el aprendizaje y que tienen carácter público, entre ellos podemos encontrar teatros, parques recreativos y parques temáticos, como por el Jardín Botánico de Medellín; espacios que ofrecen a cualquier persona la adquisición de nuevos conocimientos, sin importar la discapacidad física o la distancia. No obstante, la existencia de otros medios de lectura o escritura relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación hacen que sean utilizados, sobre todo, por los escolares y por los adultos motivados por la lectura.

Los contextos de ciudad pueden, entonces, entenderse como medios para la formación y la educación, necesarios para la vida, el trabajo, la participación, la ciudadanía. Medellín, con su política de ciudad educadora, brinda espacios que permiten “educar” a sus ciudadanos; luego, es labor del maestro ser un mediador entre el contexto, el estudiante y el ámbito educativo, para conocerla, utilizarla en la construcción de saberes e identificar su importancia y sus aportes a la educación. Lo anterior, con el objeto de generar procesos educativos incluyentes, para la formación de estudiantes con capacidad de asombro, exploración, indagación, sentido de identidad y aprovechamiento de las posibilidades que brinda la ciudad.

La lectura de contextos de ciudad

Una propuesta pedagógica en la Escuela Normal Superior Antioqueña es un reto, pues convoca los involucrados a estar dispuestos y preparados para una educación que hace activos a todos los participantes; de este modo, el maestro genera en los estudiantes una reflexión y una postura crítica frente a su propio contexto, y aplica las TIC para

permitirles compartir sus ideas y para posibilitar la trascendencia en el aprendizaje.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, se evidencia que la educación cumple una importante función social en relación con el afianzamiento de proyectos de convivencia y de desarrollo social. No obstante, sus contextos sociales y culturales se transforman permanentemente y, así mismo, sus prácticas educativas, sus estudiantes y sus escenarios. En la actualidad, la escuela ha tenido que cohabitar con otras instancias comunitarias y culturales, grupos, tribus y medios de comunicación.

En correspondencia con ello, las grandes transformaciones de la educación, en los últimos años, suponen el establecimiento de nuevas modalidades y estrategias pedagógicas de formación y de socialización, que le confieren a la pedagogía un claro sentido social que rebasa los escenarios escolares, y que dirigen la atención, también, a problemas asociados a la exclusión, a los conflictos socio-educativos y al desarrollo humano de los sujetos y de las comunidades.

La construcción de las ciudades debe llenarse de expresión y contenido, de tiempo y espacio, de pensamiento y de acción, de geografía e de historia, de realidad y de proyecto, igual a como sucede con la educación de los hombres. Es posible plantear que el lugar de la educación sobrepasa la escuela misma y la desborda, y en particular con relación a las nuevas entidades esculturales que, de alguna manera, también educan y socializan. La ciudad educa y forma, y ofrece importantes experiencias de gran valía para la vida personal y colectiva, en escenarios con características propias, que escapan de la suposición, la casualidad y la estricta estructura de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Jurado Jurado, Juan Carlos. Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales en Universidad EAFIT. Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653). Medellín, Páginas 14.

- Colomer, Jaume (1998). *Conferencia inaugural del Seminario Internacional de Ciudades Educadoras del Cono Sur. Una alternativa para los gobiernos locales*, celebrado los días 17, 18 y 19 de noviembre de 1998, en el Banco Municipal de la ciudad de Rosario (Argentina).
- Santos Gómez, Marcos. *Educación y filosofía: Democracia y Educación de John Dewey. Bitácora para educadores, filósofos y demás seres inquietos*. Domingo 11 de abril de 2010. <http://educayfilosofa.blogspot.com/2010/04/democracia-y-educacion-de-john-dewey-i.html>.
- Martínez Salanova, Enrique. Paulo Freire: Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza. Revista digital de Edu-comunicación. http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm. Consultado el 27 de julio de 2013.
- Trilla Bernet, Jaume (1997). La educación y la ciudad. En: *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Corporación Región, Medellín, 1997, página 7.
- Declaración de Barcelona. *Carta de Ciudades Educadoras aprobada en el I Congreso Internacional*, celebrado en 1990 en Barcelona, 1994.
- Real Academia Española. *Diccionario Manual de la Lengua Española Vox*. © ESPASA, Tomo I y II. España, 2000. Pags 2133.

1.10 PRÁCTICAS DIDÁCTICAS E INNOVADORAS

Sebastián Macías Avendaño¹⁷⁰

“La buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa y que le permite, casi sin notarlo, ir tomando buena dirección”.

Tierno Galván, Enrique

Desde tiempos inmemorables el ser humano ha tenido la necesidad de innovar y de trascender evolutivamente; es por ello que se ha previsto de dicotómicas formas y de estrategias que le permitan solucionar las innumerables situaciones cotidianas que se le presentan, esto de manera especial en los diversos contextos en donde se encuentra, desde lo particular hasta llegar a algo más específico.

Al mirar en retrospectiva la educación como medio por el cual se accede, de forma directa, a la escuela, la sociedad y el estado, se pueden identificar las innumerables estrategias pedagógicas y didácticas que han sido implementadas con el objetivo de mejorar considerablemente la perspectiva que cada uno de estos roles tiene acerca del mundo. En los primeros siglos (modelo tradicional) participaban como receptores,

170 Maestro en Formación, Escuela Normal Superior del Nordeste. smat-20@hotmail.com

luego trascienden hasta convertirse en actores de cada acción pertinente para su formación.

Es allí donde la búsqueda incesante de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje se vuelve cada vez más compleja, puesto que las generaciones actuales aprenden de manera completamente diferente a las anteriores; los seres humanos han sido absorbidos por incalculables dispositivos tecnológicos que, utilizados de forma inadecuada, pueden entorpecer los procesos formativos. Sin embargo, está en el agente educativo direccionarlos de forma pertinente y articularlos a las actividades cotidianas, puesto que las TIC se han convertido en una estrategia pedagógica imperativa en la educación del siglo XXI; de igual forma, en la actualización e innovación de los procesos educativos se debe tener presente la opinión de los estudiantes, pues, son ellos quienes dinamizan los métodos que, de manera directa o indirecta, son propuestos para ellos.

Por otro lado, pero en correlación con lo anterior se encuentra la didáctica, la cual transforma conciencias cuando la educación agrada y cuando se hace más experiencial que conceptual, como lo plantea Dewey (1952), desde su postura filosófica, quien quiso hacer de la pedagogía una ciencia experimental basada en la sicología del niño, y quien desde su ideal filosófico expone que “nadie negaría que la educación se halla aún en un período de transición de un estado empírico a uno científico”.

Sin embargo, Dewey con su postura promueve tareas para hacer de la educación una ciencia y se dedica a la misión de suscitar su paso de lo empírico a lo sistemático.

BIBLIOGRAFÍA

- Dewey, J. (Ed.) (1926). *Ensayos de Educación, mi credo pedagógico*. Madrid.
- Enseñanza, f. c. (2013). *Frases célebres - enseñanza*. en: <http://www.portalplanetasedna.com.ar/citas21.htm>. Consultado el 5 de julio de 2013.

1.11 EL USO PEDAGÓGICO Y CULTURAL DE LAS TICS EN EL CAMPO EDUCATIVO

Jenny Alejandra Palacio Echavarría⁸⁶

“Los procesos de enseñanza y aprendizaje ha estado atados a las tecnologías desde sus orígenes; hoy, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacen posible que maestros y estudiantes compartan experiencias a través de la red, enriqueciendo así las aulas de clase y poniendo en valor los saberes de los jóvenes”.

IDEP diciembre (2009)

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen el acontecimiento cultural y tecnológico de mayor alcance y extensión del último siglo y lo transcurrido del presente. Nuestro país no se escapa a tal proceso de globalización de la sociedad de la información y la comunicación ya que cada vez son mayores las posibilidades de contar con acceso a las nuevas herramientas tecnológicas que el mundo nos ofrece.

Sin lugar a dudas el proceso de globalización tecnológica ha realizado un acelerado proceso de expansión y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. La escuela ha estado a la zaga de este vertiginoso proceso cultural de inserción de las TICS en la vida social e individual. Un fenómeno cultural de gran importancia que le plantea grandes desafíos a la educación y a la escuela en sus procesos de

86 Maestra en formación, Escuela Normal Superior “Señor De Los Milagros”, San Pedro Antioquia. alejita-2708@hotmail.com

enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta principalmente la formación en competencias que preparen al individuo para enfrentar situaciones y problemáticas en la vida personal y social, que lo lleven a comprender y analizar el entorno desde una dimensión cultural y que a su vez permita la creación de espacios para la reflexión y la construcción de conocimientos.

El individuo del siglo XXI debe tener un dominio sobre el conocimiento, habilidades, actitudes y aptitudes que le proporcionen tener control y apropiación sobre los medios de la información y la comunicación para hacer más real la condición de ciudadanos del mundo que según muchas circunstancias lo hace actuar localmente pero que su pensamiento está fundamentado en un proceso globalizante. Ha sido tan grande el espacio que han ocupado las TICS en la sociedad que más que una necesidad se han convertido en un derecho que condiciona el éxito o el fracaso, el Estado se encuentra en la obligación de posibilitar el acceso y la ejecución de este derecho de la información y la comunicación.

La inclusión de herramientas tecnológicas y digitales dentro del aula ha significado un cambio visible en las formas de transmitir el conocimiento tanto así que se ha tenido la necesidad de adoptar nuevas formas y modelos de enseñanza teniéndolas como referencia.

La educación es uno de los pilares del desarrollo personal y del mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos. Las nuevas tecnologías están absorbiendo las aulas de clase y es cada día más frecuente encontrar estudiantes que permanecen su gran mayoría de tiempo conectados a redes sociales y páginas virtuales; sin embargo, también es común encontrar docentes que no están preparados para aprovechar las capacidades digitales de sus alumnos y prefieren limitar el uso de la tecnología a la consulta extracurricular.

Sin lugar a dudas el Siglo XXI inicia como un desafío para los modelos de enseñanza/aprendizaje; los procesos de educación ya no tienen que ver con un aula de clase estática o con memorizar la información de una enciclopedia. Gracias a las nuevas tecnologías es posible abordar el conocimiento de forma no lineal y por ende las relaciones se transforman dando un lugar relevante a los estudiantes como partícipes de

su propia formación y ubicando a los docentes como pares de éstos, en relaciones horizontales, de comunicación abierta e interacción continua.

Mitchel Resnick (2011), especialista en educación del MIT (Massachusetts institute of technology dice que “en todo lugar existe una brecha entre lo que se necesita y lo que hay. El éxito en nuestra sociedad actual se va a basar en la creatividad, pero me preocupa que los sistemas educativos avancen tan lentamente ya que necesitan más prioridad”.

Los sistemas Educativos son las bases de la formación humana a nivel integral, estos se están viendo altamente afectados por el avance tecnológico en el que está involucrado nuestro mundo, un aparato tecnológico puede pulir y dar ideas de cómo crear pero ¿será que pueden llegar a ser tan creativos como el pensamiento del ser humano? Es aquí en donde los estudiantes y futuros maestros debemos actuar proporcionando medios para la creación incentivando al alumno a que a partir de la organización de sus ideas cree y que en el momento de la ejecución de acciones pedagógicas utilice herramientas tecnológicas que apoyen y solidifiquen grandes proyectos educativos.

El reto de la educación en el nuevo siglo se traslada al campo de la innovación y la creatividad. Los desarrollos técnicos están por una parte, y por la otra la capacidad humana para apropiarlos y obtener de ellos los mejores resultados.

Las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación han evolucionado espectacularmente en los últimos años, debido especialmente a su capacidad de interconexión a través de la Red. Esta nueva fase de desarrollo va a tener gran impacto en la organización de la enseñanza y el proceso de aprendizaje. La acomodación del entorno educativo a este nuevo potencial y la adecuada utilización didáctica del mismo supone un reto sin precedentes. Se han de conocer los límites y los peligros que las nuevas tecnologías plantean a la educación y reflexionar sobre el nuevo modelo de sociedad que surge de esta tecnología y sus consecuencias.

Nadie duda ya de que la llegada de las tecnologías de la información y comunicación ha supuesto una revolución tan importante como la que provocó la invención de la escritura o de la imprenta. Pero mientras

que los grandes descubrimientos que han marcado la evolución de las civilizaciones se espaciaron en el tiempo, la revolución actual se ha producido en muy poco espacio de tiempo, ha invadido todos los sectores de la vida social y está en vías de modificar las bases de la economía. Su gran impacto en todos los ámbitos de nuestra vida hace difícil que podamos actuar eficientemente prescindiendo de ellas: el mundo laboral, la sanidad, la gestión económica, el diseño artístico, la comunicación interpersonal, la información, la calidad de vida o la educación.

Las innovaciones tecnológicas han proporcionado a la humanidad canales nuevos de comunicación e inmensas fuentes de información que difunden formas de comportamiento social, actitudes, valores, formas de organización cultural. Hemos pasado de una situación donde la información era un recurso escaso a otra en donde la información es altamente abundante, incluso excesiva. Vivimos inmersos en la llamada “sociedad de la información”.

El nuevo orden informático se ha convertido en motor del cambio social. La economía y la cultura se han globalizado. En la sociedad que sobresa de la era digital el conocimiento y la información adquieren un valor creciente.

Sin embargo no todos participan de los avances económicos y culturales. El acceso a las tecnologías y a la información está creando una **brecha digital** entre quienes pueden acceder y quienes quedan excluidos. En la Escuela Normal Superior “Señor de los Milagros” se trabaja día a día para que esta brecha comience hacerse menos visible, la Institución cuenta con estudiantes de todos los lugares que componen el municipio de San Pedro de los Milagros, aquellos que viven en la zona urbana cuentan una mayor probabilidad de poder acceder a este tipo de recursos, aquellos que viven en la parte rural manifiestan dificultades para hacer uso de las TICS sin embargo los proyectos educativos internos, las estrategias y métodos de trabajo de los docentes y directivos proporcionan los medios y son mediadores, buscando igualdad de condiciones haciendo que el nivel cognitivo y creativo de cada uno de ellos evolucione, además de formar seres autónomos, emprendedores, trabajadores creativos, ciudadanos solidarios y socialmente activos. También se cuenta con una población minoritaria que presenta algunas

limitaciones físicas, emocionales y cognitivas; el uso de las TICS facilita su proceso de enseñanza aprendizaje, instruirlos para el manejo de computadores y herramientas tecnológicas crea en ellos una motivación y un interés por superar esas limitaciones crear y proponer nuevas ideas que los hagan seres competentes.

“El aprendizaje a lo largo de la vida no solo trata de ofrecer más oportunidades de formación sino también de generar una conciencia y motivación para aprender.”(Gómez, 2004). Necesita de un estudiante que tome parte activa en el aprendizaje, que sepa aprender en diversos entornos, que sepa personalizar el aprendizaje y que construya en base a las necesidades específicas. Educar ya no es empaquetar los contenidos del aprendizaje y ponerlos al alcance de los alumnos sino capacitarles para la experiencia del aprendizaje.

El sistema educativo debe atender a la formación de los nuevos ciudadanos y la incorporación de las nuevas tecnologías ha de hacerse con la perspectiva de favorecer los aprendizajes y facilitar los medios que sustenten el desarrollo de los conocimientos y de las competencias necesarias para la inserción social y profesional de calidad.

Las tecnologías constituyen un medio como jamás haya existido que ofrece un acceso instantáneo a la información. A cada uno le toca enriquecer y construir su saber a partir de esa información y a la educación proporcionar las bases para que esto se produzca. Para que estas tecnologías estén verdaderamente al servicio de la enseñanza y del aprendizaje y contribuyan a la formación de los ciudadanos y los trabajadores que necesita esta sociedad, tal acceso tecnológico debe estar acompañado de una evolución pedagógica. Las nuevas tecnologías exigen un cambio de rol en el profesor y en el alumno. El profesor no puede seguir ejerciendo sus funciones tradicionales a la hora de instruir al alumno.

Dentro de nuestra práctica pedagógica se han estado incluyendo el mayor número de herramientas tecnológicas buscando articularlas con un proceso reflexivo en donde nuestros estudiantes aprendan a hacer uso de las mismas dando pautas para el trabajo integral, es decir, utilizar estos materiales pero también poner en función activa el pensamiento y la creatividad, al niño desde pequeño hay que guiarlo y brindarle la posibilidad de que conozca y explore su mundo y el mundo de sus com-

pañeros y llevarles a sus escuelas elementos actuales que los motiva a rendir positivamente en sus actividades diarias; Se ha observado que las tecnologías de la información provocan la colaboración en los estudiantes, les ayuda a centrarse en los aprendizajes, mejoran la motivación y el interés, favorecen el espíritu de búsqueda, promueven la integración y estimulan el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender. Para los profesores las tecnologías informáticas han servido hasta ahora para facilitar la búsqueda de material didáctico, contribuir a la colaboración con otros enseñantes e incitar a la planificación de las actividades de aprendizaje de acuerdo con las características de la tecnología utilizada.

EL ROL DE LA ENSEÑANZA Y LA TECNOLOGÍA

En las instituciones educativas, las estrategias pedagógicas responden en la práctica a los retazos de las excelentes y pésimas vivencias que se han tenido a lo largo de la vida académica. Y al convertirnos en docentes exhibimos a la clase como la colcha que construimos a partir de las formas de evaluar de las maneras de impartir la clase o la de hacer partícipes a los estudiantes. La medición real del rol de la enseñanza no se da en otro lugar diferente al aula, pero la aparición de las tecnologías hace que este sitio adquiera nuevas características. Ya no se trata simplemente de cautivar la atención de los estudiantes porque la mente se dispersa al cabo de diez minutos, según los estudios de cognición.

Es un hecho que la tecnología es útil en la realización de muchas labores pero ¿hasta qué punto es bueno hacer uso de ellas? En las prácticas pedagógicas prima la recursividad y la capacidad de innovación, nuestros estudiantes cada vez exigen que se les transmita un conocimiento más avanzado que llene expectativas y lleve a saciar la necesidad de aprendizaje. La Escuela Normal Superior “Señor de los Milagros” en el proceso de formación docente busca promover y mejorar la calidad de nosotros los maestros en formación facilitando recursos y espacios de aprendizaje y contacto con las TICS, buscando que estos conocimientos sean impartidos en los centros educativos en los que se realizan las prácticas pedagógicas teniendo como prioridad las zonas rurales.

El entorno del aula se modifica, no sólo a nivel presencial, sino también en el nivel virtual y a distancia, donde las competencias del docente necesariamente deben ser otras. Sin embargo lo que vemos es que las prácticas presenciales se llevan a dichos ambientes sin mayor éxito, idéntica situación a la que vivieron los periódicos que pasaron a la red y hacían visible la misma edición impresa sin mayores valores agregados. Lo anterior puede dar un parte de esperanza, significando esto que los docentes y las instituciones comprenderán en algún momento que es preciso diseñar contenidos, medios de práctica, recursos de aprendizaje ajustados a las necesidades de quien está al otro lado de la pantalla.

Llegará el momento en que los contenidos no sean producto del reciclaje de ideas sino que sean creaciones propias derivadas de la investigación.

EL MAESTRO ENTORNO DE LA CULTURA DIGITAL:

“Somos maestros sobrevivientes de un siglo que aún está por pensar, profanar y remezclar. Abiertos al juego con nuestros cuerpos, con nuestros contextos y realidades más cercanas... Abiertos a reírnos y a disfrutar pequeños instantes con otros diferentes, nos aguarda un tiempo y un espacio para encontrarnos y narrar nuestras peripecias por el mundo. Cada vez experimentamos nuestras relaciones de formas más osadas y decididas, buscando remezclar los trayectos personales, los descubrimientos que dan forma a nuestra sensibilidad e intentando convertir nuestros deseos y los de nuestros estudiantes en material vivo para gozosos aprendizajes”. Comparte el pensador Jacques Rancière (Argel, 1940)

El “mundo digital” es un espacio para que nosotros como maestros en formación aprendamos a tener un concepto más claro sobre lo que es un medio y una mediación y sus diferentes aplicaciones en el contexto educativo, es tan grande la exigencia a la que nos encontramos expuestos que pone a prueba nuestra ética y nuestra formación como personas, es reconocer los límites que existen entre el avance material del mundo y el SER como tal de la persona; buscamos priorizar en la preparación de las clases aquello que lleva a la vivencia y construcción de valores a partir de la utilización de medios tecnológicos.

Como maestros en formación, nos preguntamos por el espacio singular que ocupamos en el mundo, por la relación que establecemos con la sociedad en la que convivimos. Como seres humanos, nos interrogamos sobre nuestras capacidades, nuestros triunfos y fracasos, sobre cada una de nuestras acciones.

La cultura digital permite crear e innovar de manera superficial y a nivel cognitivo pero la parte humana tiende a ser débil; en nuestras planeaciones debe estar visible la integración de la parte humana y pedagógica con la digital y la tecnológica.

Según investigaciones de Ortega y Gasset (2008), uno de los grandes desafíos de nosotros como maestros está en aprender a observar los comportamientos y el uso que hacen los estudiantes de las tecnologías de aquí se desprenden nuevas formas de sociabilidad, de aprendizajes, de juegos de roles, de construcción de la identidad, de articulación de intereses afines y, algo sumamente importante, una más estrecha relación con lenguajes audiovisuales todo esto se puede lograr mediante un buen proceso de inducción dado por un maestro que se encuentre más que con grandes capacidades con disposición absoluta de desafiar estos nuevos retos.

Todo lo dicho anteriormente es entonces una muestra de la gran responsabilidad y compromiso por parte de los maestros en ejercicio y maestros en formación debemos permanecer al margen de todo lo que evolucione en el mundo pero también de realizar modificaciones en sus didácticas de enseñanza para lograr mejorar la calidad de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Dr. Pere Marqués Graells, 2000, impacto de las TIC en la educación funciones y limitaciones, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación UAB.
- Gómez José R, 2004, las TICS en la educación, blog personal.
- Martín-Laborda Rocío, las nuevas tecnologías en la educación

- Fundación AUNA 2005.
- Dra. Fainholc Beatriz Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, optimizando las posibilidades de las tics en la educación Buenos Aires, Argentina, diciembre 2006.
- Ortega y Gasset José. Los actores de a educación frente a las TICS, DICIEMBRE 2008 año
- Almansa Moya María Carmen, Amate Francisco, Rodríguez, Nuria Fernández Lázaro, Rendón Díaz María Ángel, las TICS en la atención a la diversidad, SPE V-04 TORRENT 2009.
- IDEP diciembre (2009)
- Mitchel Resnick internet es la forma para que los niños sigan la espiral de creación, (2011)

1.12 DE CÓMO INTERPRETAR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: LA LABOR DEL MAESTRO

*Diana María Gallan Giraldo*⁸⁷

Las apreciaciones frente a una amplia gama de posiciones críticas que construyen el tejido social desde el ámbito pedagógico, hacen parte de los dispositivos que enmarcan el sistema educativo, agentes en constante relación con la labor del maestro y su contexto, el ambiente en el cual desarrolla su práctica pedagógica e implementa los múltiples recursos didácticos en búsqueda de prácticas más innovadoras, que movilicen los nuevos aprendizajes y generen trascendencia desde el aula en la formación de las nuevas generaciones, de modo que agilicen y optimicen los frutos del proceso educativo de enseñanza – aprendizaje; una relación recíproca entre maestro y estudiante, pues a la vez que el maestro enseña, aprende; del mismo modo actúa el educando cuando mediante su proceso de aprendizaje regala elementos de enseñanza a quienes lo rodean. A la vez intervienen diferentes elementos, entre lo emotivo y empático de dicha socialización, además de los recursos tecnológicos con los que se debe estar a la vanguardia debido a su constante actualización y utilidad que bien deben ser interpretados y aplicados en el aula.

Es así como se abordan aspectos relevantes respecto al rol del maestro y los recursos didácticos como herramientas pedagógicas de su quehacer, lo que ha sido su concepción a través de los tiempos de acuerdo

87 Maestra en Formación de la Escuela Normal Superior “Señor de los Milagros”, San Pedro (Antioquia). gallan89g@hotmail.com

con la educación tradicional y los retos para la actualidad, y la figura que le ha sido asignada por la sociedad. Se ha generado la confrontación de realidades para producir la formación integral de las nuevas generaciones, niños, niñas y jóvenes contextualizados y prestos a los constantes cambios que de sus manos han de recibir los principios que orienten su emancipación desde la reflexión y aprendizajes que signifiquen avances y oportunidades para su proyección profesional y social; desde la propuesta y ejecución de ideas que promuevan la participación y adquisición de aprendizajes significativos los educandos trascienden, en ambientes multiplicadores de interrogantes y posibles respuestas, así mismo promotores de la participación crítica del sujeto en construcción. Con esto se busca una interpretación de la utilidad de los medios tecnológicos para la formación, sin perder el norte de lo que significa el aula, vista como espacio para la socialización, la práctica de valores y el sentido humanista que nos identifica como seres racionales, en constante proceso de aprendizaje, posturas críticas y reflexivas desde la razón y no tanto de la costumbre que la misma cultura impone sin aceptar la crítica concebida como un mecanismo de formación, como afirma Theodor Adorno con la expresión *“la reflexión sobre el lenguaje constituye el modelo de toda reflexión filosófica”* (Adorno, 1959-1969, pág. 41), una posición que consiste en un sentimiento de empatía, de predecir el proceso de cada estudiante y su compromiso con el aprendizaje de acuerdo a sus intereses.

A la hora de hablar sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación, se establece una serie de diferencias en lo referido a la evolución tecnológica a través de los tiempos, con lo surge una “problemática” en cuanto a la adaptación a la que se debe someter todo docente, desde los tradicionalistas de tiza y tablero hasta los actuales; es preciso comprender la importancia de la continua actualización de saberes y recursos didácticos, y asumir responsablemente el compromiso de estar a la vanguardia en ésta la era de la tecnología. Pasamos por el momento de la “iluminación tecnológica” que cada vez logra mas avance con respecto a la formación de grupos de personas que hacen parte de la exigencia establecida por la sociedad y participan de ella.

En el florecimiento de la innovación para este siglo XXI, vivimos la Revolución Digital que es inherente a las necesidades que tanto el consumismo como la enajenación del vanguardismo tecnológico imponen como retos a asumir, pues son estos recursos la nueva propuesta de aprendizaje, aplicables al contexto educativo, esto sin dejar de lado la relevancia que debe mantenerse muy en alto desde la perspectiva humanística, y es esa parte humana la que no puede perderse atraídos por las múltiples oportunidades de comunicación entre las personas debido a los recursos digitales.

Hay que comenzar por la autoformación, es decir, el momento de apropiación de las TIC para funciones personales desde el uso básico, que supla las necesidades del momento, que pueda facilitar, agilizar y optimizar las condiciones de trabajo, haciendo buen uso y consiguiendo provecho de las oportunidades que ofrecen las herramientas tecnología. En segunda instancia desde la profesionalización docente que como exigencia plantea las competencias como vía para la evaluación, y en esta medida ser maestros competentes; así mismo se pretende que se lleve a una segunda etapa, en la apropiación de las TIC o profundización, esta vez desde la integración de éstas como recursos pedagógicos que posibiliten a las y los estudiantes más y mejores alternativas en la adquisición de nuevos aprendizajes de manera didáctica, con nuevas e innovadoras actividades generadoras de aprendizajes significativos, en tanto se encuentran en interacción con oportunidades de desarrollar sus habilidades cognitivas de manera práctica, autónoma y colaborativa en medio de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Es imprescindible para lograr la integración de las TIC en las aulas de manera efectiva, la gran responsabilidad y el compromiso adquirido por las y los maestros, con la constante tarea de acceso a la capacitación y actualización de estos recursos; no solo el docente del área de tecnología, que por ende debe ser el mayor representante, y quien tiene el reto de formar una comunidad que participe en dicho proceso, promoviendo esfuerzos, divulgando experiencias y dirigiendo programas de integración a las TIC, desde sus clases en el aula y escenarios propicios dotados de recursos accesibles en compañía con sus pares, el personal docente y

directivo; a fin de que toda la comunidad educativa se haga participe en las diferentes actividades, para llegar al objetivo de la formación integral en competencias con proyección social para formar grandes masas que apliquen estas herramientas en cada contexto; partiendo del buen uso de estos recursos, para extenderse en la implementación de metodologías en las prácticas pedagógicas y aportar a la transformación del contexto institucional, social y cultural; con el buen manejo y orientación de las temáticas y uso del material didáctico implementando los recursos tecnológicos, que apuntan al desarrollo de los Dispositivos Básicos de Aprendizaje (DBA) en las y los estudiantes, como la atención, senso-percepción, motivación y habituación.

Es entonces la educación un asunto en el que interviene tanto la capacidad de consciencia de quienes quieren enseñar a otros, para superar el apego a las mentalidades o costumbres, para dejar de imitar lo que se considera culto y afrontar los retos que se deben asumir al hacer parte de la nueva educación, en el sentido de las oportunidades que ofrecen los recursos tecnológicos y didácticos.

En la conversación establecida entre Theodor Adorno, Kadelbach y Hellmut Becker, en el capítulo III “Televisión y Formación Cultural” de la obra Educación para la emancipación, la televisión como medio de comunicación es vista como un elemento al que se debe dar uso formativo, informativo y de entretenimiento para generar el desarrollo humano, y no para la creación de una consciencia falsa, pues contiene un potencial en cuanto a la difusión de la información como elemento cultural, cuyo elemento moderno es la técnica de transmisión más no el contenido; este sería moderno en la medida que se enfoque en una consciencia avanzada. Somos seres modernos y la televisión es un avance moderno, pero no se concibe el engaño a niños, niñas, jóvenes y adultos o su direccionamiento desde mensajes idealistas de sentimientos que son interpretados de acuerdo a las imágenes y mensajes emitidos en la televisión, un tanto mágicos y alejados de la experiencia real, lo cual se torna como parte de la construcción de la falsa consciencia y las deformaciones que produce. De hecho Theodor Adorno lanza la expresión *“la tesis de que en el fondo las series televisivas al uso son políticamente más peligrosas de lo que pueda llegar nunca a serlo una emisión política”* (Adorno, 1959-1969, pág. 54), sugiere una idea de lo manipuladora y perjudicial

que puede ser la televisión en el proceso de formación de la cultura. Resulta entonces ilusorio dedicar más tiempo a las emisiones televisivas que no presentan la confrontación de la realidad. Por otro lado se preparan también algunos programas educativos o televisión escolar, lo que conduce a preocupaciones por parte de los maestros, quienes ven esta estrategia como la posible causa perturbadora del ambiente del aula, con lo que se vería amenazada la profesión docente, por lo que se produciría la reducción del personal; esta concepción se define como falsa, puesto que no se puede prescindir del maestro en la función formadora y humana. Se concibe la idea de que la repetición propuesta por la televisión al igual que la crítica resulta positiva para la reformulación de las mismas para detectar en ellas falencias o posibilidades de mejoramiento. La tv es vista como elemento en la formación de adultos si bien es analizada críticamente y no adoptada como doctrina a ciegas, al ser un medio de comunicación en general innovador respecto a situaciones sociales y las mismas tecnologías, que debe ir ligada a la investigación y preparación de información seleccionada y no a la cantidad de series que se transmiten por tener simplemente algo que presentar.

Estos mismos casos se hacen presentes desde cualquier tipo de elemento que corresponda a las TIC, como es el caso de la internet y las redes sociales, es necesario establecer su función formativa y ser aplicada conscientemente al contexto educativo, de hacer uso de las nuevas e innovadoras propuestas tecnológicas con sentido pedagógico, vistas como puertas abiertas a la crítica constructiva en función de desenmascarar ideologías y pretensiones poco realistas; es esta una parte de la función mediadora del maestro, ir más allá de la transmisión de temáticas ya establecidas de manera tradicional. Se trata entonces de generar y obtener aprendizajes mediante la formación integral y humanística, una formación que no es transmitida en conocimientos sino desde la decisión propia de adquirirla con la interiorización, ya que la educación está estrechamente relacionada con lo bien conocido como concienciación y orientación, con el pensamiento racional desde la realidad, donde cada individuo conserve su esencia, sus cualidades y virtudes personales, mediante una educación que trabaje las crisis generadas en el contexto social sin dar lugar a maquillaje o a ocultar la verdad misma, dando sentido

y utilidad asertiva a los medios y mediaciones como nuevas estrategias en el ámbito educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W. (1959-1969). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

CIBERGRAFÍA

- <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/43.pdf>
- http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/paginas/200906/xxii_semana_monografica.pdf

SEGUNDA PARTE

**INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA Y
FORMACIÓN DE MAESTROS EN ANTIOQUIA**

2.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA CON MAESTROS EN EJERCICIO Y EN FORMACIÓN

*Bernardo Restrepo Gómez*⁸⁸

Recientes estudios sobre calidad de los sistemas educativos en el mundo, como el Informe Mckensley (Barber y Mourshed, 2007), han insistido en que la calidad de los sistemas depende fundamentalmente de la calidad de los maestros. Insisten también en que la calidad de éstos va unida a una selección rigurosa y un plan de desarrollo docente en actividades que deben llegar hasta la práctica. Es por ello que una estrategia para lograr esta incidencia segura en la práctica, una conexión propositiva entre la cualificación y su puesta en práctica en las aulas, es la Investigación Acción Pedagógica.

En el mismo informe citado, se comenta que cursos de capacitación y otras actividades curriculares teóricas no han dado resultados positivos. La I-A Pedagógica tiene la propiedad de involucrar al maestro en la investigación de su práctica personal, de generar hipótesis sobre cambios transformadores, de introducir dichos cambios en la práctica y

88 Docente Investigador de la Universidad de Antioquia, Magíster en Sociología de la Educación de la Universidad de Wisconsin. PHD en Investigación y Sistemas Instruccionales de la Universidad Estatal de la Florida. Licenciado en Ciencias Sociales y Filosofía de la Universidad de Antioquia. bernardorg@une.net.co

de verificar la efectividad real de los mismos para mejorar la práctica y su incidencia positiva en los estudiantes.

Desde la década del 70, el curriculista inglés Lawrence Stenhouse (1993) planteó la necesidad de formar maestros investigadores de su práctica. La importancia de la educación para el desarrollo de los pueblos demanda un educador que, de forma integral someta su práctica a investigación y mejoramiento permanente. El mundo cambia constantemente y cada día a ritmos más acelerados. El maestro no puede limitarse a transmitir conocimientos, porque los saberes también están siendo sometidos a transformación progresiva, cada vez en lapsos de tiempo menores.

Hay que resaltar aquí, como se hace en otros apartes de este informe, que el objetivo de la I-A-E es la transformación de la práctica a través de la construcción de saber pedagógico individual. No se trata de construir teoría general, como bien lo dice Stenhouse (1981, 211):

“En consecuencia, el profesor no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructura sistemática de la comprensión de su propia labor.”

Si no se construye teoría general, qué trascendencia tiene, entonces, la investigación-acción adelantada por los maestros? En el campo teórico podemos decir que la I-A Pedagógica que hemos venido trabajando se complementa con la denominada teoría sustantiva, sugerida por los proponentes de la tradición cualitativa TEORÍA FUNDADA, de Glaser y Strauss (1967). La idea no es partir de teorías ya desarrolladas y parcialmente validadas, sino hacer teoría sobre el caso estudiado, con base en la interacción continua con los datos, interacción que va generando conjeturas y va consolidando una conceptualización del caso. Es lo que el maestro investigador hace con su deconstrucción y reconstrucción. En estos procesos va conceptualizando su práctica, planteando una formalización de la misma, esto es, una teoría sustantiva del caso.

La investigación-acción pedagógica, que utiliza el modelo de investigación-acción para transformar la práctica pedagógica personal de los maestros investigadores, eleva a estatus de saber los resultados de la práctica discursiva de los mismos. Como bien lo ha señalado Foucault en su *Arqueología del Saber* (1970), la práctica discursiva lleva a una formación discursiva que comprende grupos de objetos, enunciaciones, conceptos, elecciones teóricas que la práctica discursiva (o discurso pedagógico en términos de B. Bernstein) va moldeando. A partir de todo esto se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías que se someten a ensayo. Esto es saber según Foucault, previo a la constitución de ciencia. Estos componentes son la unidad de análisis de la práctica pedagógica consciente de los maestros. Cómo observar estos elementos de la práctica, cómo registrarlos, cómo sistematizarlos, cómo transformarlos y evaluarlos? Ahí entra la Investigación-Acción Pedagógica como herramienta para trabajar el saber pedagógico. El futuro maestro debe ser dotado de métodos que le permitan elaborar estas contextualizaciones de la teoría pedagógica, del discurso oficial que aprende en las Normales y en las Facultades de Educación, con lo cual va generando una teoría sustantiva de su práctica.

La Investigación-Acción Educativa es, por todo lo dicho, un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar ésta permanente y sistemáticamente. Este tipo de investigación se implementa a través de varias etapas, que conservan, de modo general, las fases delineadas por Kurt Lewin, el padre de la Investigación-Acción.

El trabajo continuo con varios grupos o cohortes de maestros investigadores ha permitido construir un prototipo de I-A-Educativa particular en el cual la primera fase se ha constituido como una deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro, la segunda como una reconstrucción o planteamiento de alternativas y la tercera como evalua-

ción de la efectividad de la práctica reconstruida. Veamos la naturaleza de estas fases en el modelo (Restrepo, 2006).

Deconstrucción

En el modelo de Investigación-Acción-Educativa seguido por el proyecto de Antioquia se incluye, como se dijo arriba, un proceso de deconstrucción de la práctica, no sólo de reflexión sobre ella. Para llevar a cabo este primer paso metodológico, deconstrucción a partir de los datos del diario de campo, con miras a delinear la estructura de la práctica, sus vacíos y elementos de ineffectividad, así como las teorías implícitas que la informan, se acudió a los aportes de Stenhouse sobre el enfoque alternativo más atrayente para quienes realizan investigación de aula, el denominado “método social antropológico” (Stenhouse, 1981), y a los del filósofo francés Jacques Derrida sobre deconstrucción de textos como método de indagación analítica (1985).

Stenhouse, al discutir métodos para registrar y analizar los acontecimientos del aula prefiere el método social antropológico sugerido por Walker (1971) consistente en utilizar la observación directa de acontecimientos en el aula, recurriendo a detallados apuntes de campo como medio de registro. La teoría se va construyendo gradualmente a partir del examen de observaciones acumuladas, caracterizando la cualidad de las situaciones particulares.

En cuanto al aporte de Derrida, la intención es utilizar el término “deconstrucción”, acuñado por este filósofo francés, para analizar la práctica pasada y presente desde la retrospectiva, los textos del diario de campo, las observaciones del docente y las entrevistas focales con los alumnos, teniendo en cuenta que unos y otras están mediados por múltiples factores como la cultura, las ideologías, los símbolos, las convenciones, los géneros, la comunicación, que no dejan traslucir directa y transparentemente las ideas de sus autores. Según Mary Klages (1997), Derrida considera la deconstrucción como la puesta en juego de los elementos de la estructura del texto para sacudirla, hallar sus opuestos, atacar el centro que la sostiene y le da consistencia para hallarle las inconsistencias, volverla inestable y encontrarle un nuevo centro que no

será estable indefinidamente, pues el nuevo sistema puede contener inconsistencias que habrá que seguir buscando.

El sentido de la Investigación-Acción Educativa, como la practica-mos en este proyecto, en efecto, es la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas), y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. El concepto de “deconstrucción” de Derrida, pensada por éste como aplicación al texto escrito, y adaptada aquí a la práctica social y pedagógica del maestro, es de gran utilidad para diagnosticar y criticar la práctica anterior y corriente utilizando para ello, entre otras técnicas, un diario de campo detallado que se somete a riguroso análisis e interpretación hermenéutica para hallar las bases íntimas de la práctica antes de ensayar alternativas de acción. De especial consideración en los fundamentos teóricos del prototipo de I-A Educativa que hemos ido construyendo, es el hecho de que la transformación de la propia práctica pedagógica pasa por una pedagogía emancipatoria en el sentido de que el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la crítica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente, pasando a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática. Se aplica aquí el planteamiento de Edgar Morin (1999) según el cual no solo poseemos ideas, sino que existen ideas poseedoras, es decir, ideas que nos poseen y enajenan dirigiendo nuestro pensamiento y acción. De este tenor son las teorías implícitas u operativas que fosilizan nuestra práctica. La crítica y autocrítica, propias de la Investigación-Acción, develan estas ideas poseedoras y nos permiten desarmarlas. La introspección, el auto-examen crítico, nos permite, además, descubrir nuestras debilidades pedagógicas y dejar de asumir siempre la posición de juez en todas las cosas (Morin, 1999, 24). En estos procesos de deconstrucción y reconstrucción, la relación educador-educando se revisa y se erige como la relación más destacada de la práctica pedagógica. El reconocimiento de las propias limitaciones, la autocrítica y catarsis de éstas derivada, la comprensión más profunda del proceso pedagógico y sus aristas, la identificación de fuerzas conflictivas que subyacen en la práctica, llevan al docente, de la inseguridad y

la confusión profesional, a la serenidad frente al proceso pedagógico y le permiten dudar sin pánico de los esquemas organizativos de la clase y de los métodos preferidos o simplemente utilizados...

Reconstrucción

Con respecto a la reconstrucción, por otro lado, ésta sólo es posible, con una alta probabilidad de éxito, si previamente se da una deconstrucción detallada y crítica de la práctica. No se trata, tampoco, de apelar a innovación total de la práctica, desconociendo el pasado exitoso. Es una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficientes. Toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento. La Investigación-Acción Educativa lo hace en dos momentos: al deconstruir la práctica o reflexionar sobre la misma críticamente descubre su estructura y los amarres teóricos u operativos de la misma, lo que ya es un conocimiento sistemático; y al reconstruir la práctica se produce saber pedagógico nuevo para el docente y se le objetiva y sustenta por escrito. Todo este proceso consiste en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, conocimiento práctico que, como dice Schon, es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática (Schon, 1983), a un conocimiento crítico y teórico. Hay que resaltar aquí, como se hace en otros apartes de este informe, que el objetivo de la I-A-E es la transformación de la práctica a través de la construcción de saber pedagógico individual. No se trata de construir teoría general, como bien lo dice Stenhouse (1981, 211):

“En consecuencia, el profesor no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructura sistemática de la comprensión de su propia labor.”

En suma, La Investigación-Acción Educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender,

cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

Evaluación de la práctica reconstruida

La última fase es la evaluación de la nueva práctica. Para ello se monta ésta y se deja actuar por cierto tiempo, acompañando su accionar con notas sobre indicadores de efectividad. Después de observar sus resultados se analizan las notas del diario de campo y se juzga el éxito de la transformación.

En los informes de maestros investigadores que se presentan en esta publicación, observarán los lectores ejemplos de problematización de situaciones de prácticas pedagógicas, así como su deconstrucción, reconstrucción montada sobre teorías apropiadas y validación de la efectividad de la práctica reconstruida o transformada para que sea más eficaz frente a los logros esperados de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company. Recuperado de
- http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
- Foucault, M. (1970) *La Arqueología del Saber*. Madrid: Siglo XXI Editores, S.A.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967) *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, United States of America: Aldine Publishing.
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

- Restrepo, B. (2006). La Investigación-Acción Educativa y Pedagógica, Escenario Básico en la Capacitación de los Docentes. En Módulo sobre Formación de Docentes en Investigación Acción Educativa. Medellín: Unión Temporal Corporación Educación Solidaria y Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Stenhouse, L. (1993). La Investigación como Base de la Enseñanza. Madrid: Morata.
- Derrida, J. (1985). Letter to a Japanese Friend. En Derrida and Differance, Ed. Wood and Bernasconi. Warvich: ParousiaPress.
- Klages, M. (1997). Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences. Comentarios a J. Derrida. Boulder: University of Colorado.
- Schon, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.
- Stenhouse, L. (1981). Investigación y Desarrollo del Currículo. Madrid: Morata.
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *SchoolReview*, 80(1), 51-67.

2.2 INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN: EXPERIENCIAS DESDE LA RED DE MAESTROS INVESTIGADORES

Rodrigo Jaramillo Roldán⁸⁹

Dentro del propósito de promover que la red de maestros investigadores de las normales de Antioquia, REDMENA, se sostenga como experiencia en la formación de maestros desde la investigación educativa, a partir del año 2012 la dirección de la red puso especial énfasis en la investigación acción pedagógica como estrategia para lograr dicha finalidad. Ello implica que se privilegie una acepción del maestro como profesional de la educación, cuyo desempeño desde la práctica tenga relación con actividades de enseñanza- aprendizaje. Al mismo tiempo, se alude a la investigación educativa, como aquella actividad destinada a la producción de conocimiento nuevo en el aula, en la escuela o en los contextos sociales posibles de permear mediante acciones educativas.

2.2.1 ALGUNOS ANTECEDENTES

REDMENA debe ser mirada como experiencia formativa de los maestros sobre todo en dos sentidos. Por una parte en términos de procesos de enseñanza aprendizaje, frente a contenidos de las ciencias

89 Profesor Titular Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Coordinador del Grupo Calidad de la Educación y proyecto educativo institucional y de la red de maestros investigadores de las Normales Superiores de Antioquia, REDMENA. rjaram@ayura.udea.edu.co.

de la educación y la pedagogía. Por otra parte como espacio social que vincula acciones de formación en investigación educativa y pedagógica. Mientras que el primer sentido conlleva para cada uno de sus integrantes la adopción de una postura de “maestro en formación”, por otra se asume el participante a la red como miembro de un “semillero en investigación”.

La red de maestros investigadores de las Escuelas Normales Superiores, ENS de Antioquia, REDMENA, declara su existencia pública en 2005 con el propósito de apoyar a las ENS en sus procesos investigativos. Con ello, se plantea como una posibilidad de convivencia académica con la investigación educativa.

La red de maestros investigadores de las ENS de Antioquia, REDMENA, se crea a partir del mes de abril de 2005 en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, como resultado de la búsqueda por orientar acciones efectivas de construcción colectiva de una cultura de la investigación al interior de los programas de formación de maestros, buscando en principio responder a la demanda institucional por productos asociados con el referente de investigación solicitado para su momento por el ministerio de educación nacional de Colombia.

REDMENA se configuró originalmente como semillero de maestros investigadores con el objetivo de acompañar la cualificación de los docentes de las ENS de Antioquia en procesos de investigación educativa y pedagógica. Con ello se propuso profundizar en la búsqueda de procesos comunicativos entre los maestros investigadores, la formulación y gestión de proyectos de investigación y la conformación de comunidades académicas locales en torno a las ciencias de la educación en general y de la pedagogía en particular.

Para el trabajo en red se presupuestaron avances en los productos de cada uno de los maestros participantes y la posibilidad de generar espacios para el intercambio y la confrontación pública de los mismos.

Metodológicamente, la red se ha ido consolidando con el aporte de cada uno de los participantes, quienes a su vez configuran un punto o nodo de la red al interior de la institución y la localidad donde se encuentra cada uno de ellos. Los encuentros se facilitan a través de un

espacio en la red, el cual ha apoyado en intercambios virtuales y encuentros mensuales presenciales.

Como punto de red, cada maestro se convierte en replicador de sus objetivos, en generador de nuevos colectivos en pro de la investigación educativa y del desarrollo socioeducativo de su localidad.

Desde el desarrollo profesional, la red se concibió como una estrategia de educación permanente, para maestros con o sin formación investigativa certificada, que estuvieran en condiciones de poner en juego sus facultades para la autoformación y el aprendizaje colaborativo.

Anualmente se acuerda entre sus miembros, un plan de acción que contempla actividades de desarrollo profesional para sus miembros, acciones de fundamentación investigativa para replicar en las instituciones participantes y eventos de comunicación y difusión del conocimiento.

REDMENA utiliza como estrategia básica de trabajo el seminario investigativo, con la modalidad del taller participativo. En cada encuentro se solicita a los asistentes la lectura de textos acordados previamente para cada sesión, procurando que los temas tengan aplicación en la realidad de cada una de las instituciones representadas. En cada sesión se conviene un tema relacionado con la investigación en la Escuela Normal, el cual se toma como referencia para su socialización en plenaria. Adicionalmente se dedica un segmento de las sesiones de trabajo para compartir con un investigador invitado, mediante la estrategia del conversatorio.

Las sesiones se desarrollan con una periodicidad mensual y una jornada regular de trabajo, en las instalaciones de la Universidad de Antioquia. La responsabilidad logística del proceso la asume el grupo Calidad de la Educación y proyecto educativo institucional, PEI, de la Facultad de Educación. La población usuaria directa y permanente del programa, se conforma en promedio por 40 docentes titulares y en ejercicio, quienes representan alternadamente 20 Escuelas Normales Superiores del departamento de Antioquia.

La red de maestros investigadores ha cumplido con los propósitos y actividades previstas para cada período, lo cual se corrobora con la evaluación de sus acciones. Ello permite establecer que a raíz del trabajo

llevado a cabo, los maestros se han organizado en colectivos de trabajo en pro de la investigación en sus instituciones. Asimismo se insinúa el afianzamiento de los lazos de cooperación entre los docentes de las Normales, con pleno reconocimiento del fomento del trabajo interinstitucional.

Los maestros participantes en la red han adoptado diversas posturas coherentes con la cultura investigativa, las cuales han replicado en sus prácticas institucionales y en sus vínculos formales con organismos oficiales financiadores de la investigación, con los cuales han gestionado algunos proyectos desde sus instituciones sede de trabajo.

Si bien la asistencia a los eventos de la red aún no evidencia suficientemente la conformación de comunidades académicas locales en torno a la educación y la pedagogía, la actitud de los maestros participantes es más proactiva para establecer intercambios académicos y profesionales, dentro y fuera de su institución. Al interior de ellas ejercen el liderazgo en los planes estratégicos institucionales y en los planes de desarrollo investigativo. También es notorio el avance en sus reflexiones educativas y pedagógicas, como lo evidencian sus ponencias para los encuentros regionales organizados por REDMENA en los municipios de Jericó, Sonsón, Santa Rosa de Osos, Yarumal y Marinilla, durante 2005, 2007, 2008, 2010 y 2012. Sus producciones escriturales se han cualificado con la publicación de los libros “cultura investigativa y formación de maestros”, “investigación y formación de maestros”, “formación de maestros y contexto social” y “prácticas pedagógicas para la transformación social” durante los años 2008 a 2012.

Entre las realizaciones más significativas se cuentan cerca de un centenar de encuentros regionales con sede en la Universidad de Antioquia, 5 eventos nacionales, 4 publicaciones, un proyecto de investigación ejecutado y la creación de REDMENA Júnior desde 2008.

Mientras que los encuentros regionales se han llevado a cabo mensualmente y han tenido como invitados a investigadores activos representantes de diversos enfoques y perspectivas teóricas y metodológicas, los encuentros nacionales se han concentrado en la formación investigativa de los maestros y se han realizado en los municipios sedes de las instituciones miembros. En este caso se resalta su realización en San-

ta Rosa de Osos, Sonsón, Jericó, San Jerónimo, Yarumal y Marinilla. Eventos en los cuales han sido convocados maestros y profesionales de la educación de las escuelas normales superiores y las facultades de Educación.

2.2.2 UNA APUESTA POR EL MAESTRO PRODUCTOR DE NUEVO CONOCIMIENTO.

REDMENA le ha apostado a la posibilidad del maestro productor de nuevo conocimiento desde diversas opciones. La investigación acción educativa y pedagógica desde el aula y la escuela es la opción de mayor privilegio dentro de la red, cotejándose con la experiencia del trabajo en red como opción de enseñanza-aprendizaje, los procesos escriturales como prácticas de formación e investigación, la investigación acción formativa desde la praxis, el semillero como experiencia de aprendizaje permanente, el aprendizaje cooperativo y la cultura investigativa.

2.2.3 LA RED COMO OPCIÓN DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE.

Es preciso reconocer la red como una experiencia de trabajo para tiempos de incertidumbre y vida líquida. Esto es, como espacio de satisfacción académica temporal para sus miembros y marco para la comprensión de intereses comunes de los maestros en formación y los maestros titulares. En esta medida, la red se ha ido configurando en una opción válida, viable y efectiva frente a la crisis de la profesión docente.⁹⁰ Ha posibilitado nuevos vínculos de veinte (20) ENS de Antioquia y esporádicamente, con otras Normales Superiores del país, como las ENS de Sincelejo, Ocaña en norte de Santander, Tadó en Chocó y Río de Oro en el departamento del Cesar. También ha mantenido nexos con la organización del premio compartir al maestro.⁹¹

90 Al respecto véase la ponencia presentada por Gloria Patricia Marín Ossa y Dora del Carmen Zapata Tapias, integrantes de REDEMENA, en el marco del precongreso de investigación en educación celebrado en Medellín, SIU, abril de 2008.

91 Para el efecto compartimos la visión de red presentado por las profesoras Marín Ossa y Zapata Tapias, en el sentido de que a pesar de que no existe una definición precisa de “red de maestros”, puede afirmarse que consisten en abrir un espacio para el intercambio de experiencias en educa-

La experiencia del trabajo participativo y colaborativo en red han permitido vislumbrar diversas perspectivas a corto, mediano y largo plazo, tendientes al logro de metas más amplias en referencia a la cualificación de la formación investigativa y la construcción de saber pedagógico en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia y de Colombia. Las perspectivas más evidentes se relacionan con la vinculación de otras Escuelas Normales del país y de otras comunidades académicas nacionales e internacionales para propiciar el intercambio de experiencias en el campo de la investigación, la generación de propuestas investigativas y pedagógicas, la programación y ejecución de eventos regionales, nacionales e internacionales, garantizando un trabajo grupal que humaniza, promueve la democratización del saber, la solidaridad y la transformación de los contextos.

La producción y difusión de textos, de proyectos de investigación individuales y colectivos y la activación de un blog de la red, generan impacto en el mundo de la academia y en el intercambio de saberes en los diferentes ámbitos investigativos y pedagógicos.

Después del análisis de las *tendencias, avances y perspectivas* de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia REDMENA, se puede concluir que la conformación y la vinculación a redes académicas, pedagógicas e investigativas responde a las demandas de la actual sociedad del conocimiento y permite enfrentar la crisis profesional de los docentes porque se constituye en espacio de reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica; de consolidación del conocimiento; de planteamiento de nuevas opciones educativas surgidas de procesos investigativos; de resignificación de la identidad y posicionamiento del rol del docente como gestor de cambio, responsable de la

ción. En ellas, todo gira alrededor de las vivencias de los docentes. Son escenarios propicios para la exposición de proyectos, metodologías y avances en el tema educativo.

La comunicación entre redes funciona al igual que una malla real, donde cada nudo representa un grupo de maestros, donde se concentra y genera información. El objetivo consiste en la circulación de las experiencias a través de la red, sin obstáculos; por eso, en caso de fallas en algún “nudo”, la información no se detendrá.

Iniciativa y persistencia son las palabras claves en la construcción de una red, debe haber un docente con liderazgo y visión, que crea en su proyecto o que simplemente tenga una idea novedosa y quiera compartirla. El éxito en una red consiste en consolidar un grupo base, capaz de generar y multiplicar el proceso.

formación de nuevas generaciones con una alta sensibilidad social y garante de la calidad humana y profesional de las instituciones educativas.

Es destacable que, como señalan Ossa y Zapata (2008), La cualificación permanente de los miembros de la red garantiza la sostenibilidad y calidad de los procesos formativos e investigativos de las instituciones formadoras de maestros y asegura la constitución de comunidades académicas actualizadas e insertas en las problemáticas y discusiones en el campo de la investigación educativa.

La vinculación a la red, además, estimula a que esta estructura académica se convierta en polo de desarrollo en cuanto a la formación de los maestros como sujetos esenciales en la construcción de saber pedagógico, a partir de la reflexión crítica y sistemática de las propias prácticas pedagógicas. Que se potencien maestros inquietos y creativos frente a las problemáticas sociales, comprometidos en el desarrollo de currículos pertinentes y por ende en la transformación del sistema educativo colombiano.

2.2.4 LOS PROCESOS ESCRITURALES

Estos procesos intervienen como una apuesta por el maestro productor de nuevo conocimiento, en la medida que se han gestado dentro de la red para difundir conocimientos diversos, concertados según temáticas de discusión dentro de la red.

Cada publicación ha surgido con una antesala de encuentros mensuales y relación previa con expertos en la temática respectiva. De este modo se gestaron reflexiones, indagaciones, experiencias significativas, búsquedas pormenorizadas o sistematizaciones, acerca de la cultura investigativa, la incidencia de la investigación en la formación de los maestros, los contextos sociales o las prácticas pedagógicas.

La escritura se convirtió en una labor consustancial a la producción de conocimientos y para su validación social. Proceso que ha orientado en tres perspectivas. La producción de artículos ligados a la publicación anual o bianual bajo la forma de capítulo de libro, la elaboración de ponencias escritas para los encuentros programados y otros tipos de producciones que se sugieren para eventos múltiples, como el caso de

las presentaciones al interior de cada institución o para difusión mensual dentro de la red. Paralelamente se ha ido consolidando una producción virtual, con el blog de la red.

2.2.5 A INVESTIGAR INVESTIGANDO

La consigna de aprender a investigar investigando, cada vez ha tenido mayor presencia dentro de los modos de comportamiento de los miembros de la red. Ello se ha dado primordialmente con la asunción del rol de investigador al interior de cada institución o bien, como partícipe de las propuestas de investigación conjunta sugeridas desde la dirección de la red.

Originalmente con la gestación de los encuentros regionales mensuales, a modo de seminario permanente, se apoyó directa e indirectamente las acciones investigativas al interior de las instituciones. Sólo a partir del año 2008 se formuló un proyecto de investigación conjunto, el cual tuvo amplia receptividad por parte de los integrantes de la red, con el título “evaluación y prospectiva de la formación investigativa en las ENS de Antioquia”. Esta opción ha madurado al interior de la red como alternativa de gestión de la investigación, a la vez que ha potenciado experiencias paralelas de investigación acción educativa en las instituciones participantes.

También vale destacar la experiencia de la mayor parte de los miembros de la red en la deconstrucción de su práctica pedagógica, en el marco del seminario de formación en investigación acción educativa realizado en el año 2012 con la orientación del profesor Bernardo Restrepo Gómez.

2.2.6 EL SEMILLERO COMO EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

REDMENA Surge desde la idea y nominación de semillero de investigación, la cual sigue conservando por considerarse alternativa de seminario permanente. Por tanto, como estrategia formativa, sigue man-

teniéndose como la alternativa más viable para el aprendizaje teórico y metodológico de la investigación. Esta opción ha tendido a difuminarse en cada una de las instituciones participantes y entre cada uno de los miembros de la red, quienes culminan por declararse en maestros en formación.

A medida que la red se ha ido consolidando, se ha hecho efectiva la cooperación como principio de conocimiento y de gestión entre las instituciones participantes, para la totalidad de procesos que se viven en su interior en tanto instituciones formadoras de maestros. En la experiencia de asociación, se ha privilegiado el diálogo de saberes y de conocimientos, tanto disciplinaria como institucionalmente.

Es evidente, como lo señalan Ossa y Zapata (2008), que la red ha sido importante como estrategia de trabajo participativo y colaborativo, en tanto ha promovido el desarrollo de habilidades y destrezas en investigación; ha potenciado la utilización de los avances tecnológicos; ha favorecido el replanteamiento de la estructura y de la cultura de la investigación en las instituciones formadoras de maestros; ha hecho posible la visualización de la red en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y ha incidido en la creación de subgrupos especializados.

2.2.7 EL PAPEL DE LA RED EN UNA CULTURA INVESTIGATIVA.

Los integrantes de la red han ido adoptando la cultura investigativa como principio de formación en y desde la investigación. Es decir, a medida que han profundizado en los ámbitos de la investigación educativa y pedagógica, han acogido cada una de las características de la cultura investigativa como principio de formación, a la vez que los han replicado para comprender otros objetos de conocimiento. Entre las características de la cultura investigativa destacamos el seminario investigativo, la cultura del par evaluador, la socialización de conocimientos, el proyecto, la sistematización de procesos, la autoevaluación y los procesos de gestión de nuevos conocimientos.

- **El seminario investigativo**

El seminario investigativo, se ha adoptado dentro de la red, como estrategia de profundización previa de temáticas diversas como los paradigmas de investigación, los tipos y diseños de investigación, enfoques investigativos, administración de la investigación, sistematización de los conocimientos y la presentación de proyectos de investigación ante organismos de apoyo y fomento, entre otros.

El estudio y discusión de estas temáticas ha permitido la consolidación de la formación de los miembros de la red ante la responsabilidad de dinamizar los procesos investigativos de las Escuelas Normales Superiores a las cuales pertenecen.

Paralelo al seminario ha existido el espacio del investigador invitado, que ha posibilitado identificar algunas líneas de investigación. Esta segunda tendencia se evidencia a través del encuentro mensual con un investigador invitado, quien presenta su proyecto ejecutado, el proceso realizado y los resultados obtenidos en la investigación.

- **De las políticas institucionales**

Al interior de cada una de las organizaciones e instituciones participantes se ha caído en cuenta en la necesidad de adoptar estructuras organizativas y normativas para gestionar los procesos investigativos. El intercambio de experiencias ha posibilitado aprendizajes para la gestión adecuada en las organizaciones educativas.

- **La comunicación y la difusión**

La socialización de conocimientos está asociada con su carácter de comunicabilidad. Siguiendo a Ossa y Zapata (2008), en este ámbito han aparecido acciones adicionales ligadas a la ciencia y la tecnología de la información y la comunicación. La utilización de los avances tecnológicos. La creación del correo electrónico, del blogger y el proyecto de página Web para la red se convierten en medios interactivos eficaces de comunicación, de apoyo y de consulta. Estos permiten compartir

experiencias significativas, procesos investigativos de los miembros del grupo, dar a conocer las producciones y abren la posibilidad de vincular otros maestros y Escuelas Normales Superiores del país generando el fortalecimiento de comunidades académicas virtuales.

- **La extensión**

La extensión de la investigación está ligada a los procesos de comunicación y difusión. Ella complementa el apoyo, valoración y transferencia de los resultados de investigación, a la vez que los valida y permite su aplicación en contextos socioculturales diversos. La extensión es el espacio de posibilidad para que se dé la vinculación de la Escuela Normal Superior o la Facultad de Educación, como ha sido posible en múltiples casos, como una muestra de su grado de contribución con el desarrollo social.

La extensión traduce con hechos reales la producción educativa, pedagógica y didáctica desde las instituciones formadoras de maestros, tanto en lo investigativo como en lo docente, es la instancia que permite que se concrete y fluya la producción pedagógica hacia sus beneficiarios.

En este sentido cada una de las instituciones vinculadas con la red ha replicado en diversos escenarios su producción investigativa. Cada vez es más frecuente encontrar miembros de las instituciones formadoras de maestros, que a mismo tiempo hacen parte de la red, difundiendo los conocimientos generados desde sus procesos institucionales.

- **De la Normatividad**

Como se ha expresado respecto a las políticas institucionales, La normatividad acerca el desarrollo de la investigación a su institucionalización. Para el caso de la investigación, la existencia de normatividad es indicador de cultura, en la medida que expresa regulación de la convivencia y es punto de referencia y producto del consenso frente a determinadas decisiones sociales. A la vez que permite el control colectivo,

genera disciplina de trabajo y desarrollo equitativo en los procesos. La red ha orientado la definición estructuras de formalización de la investigación en las instituciones participantes.

Los registros y memorias institucionales dan cuenta de mayores mecanismos de regulación, con criterio de fomento y formación de la cultura investigativa en las instituciones. Estos se expresan principalmente a través de los comités dispuestos a servir como promotores de los procesos investigativos, las orientaciones para los trabajos de grado de los maestros en formación y la definición de roles vinculados con la investigación, entre otros.

- **Del currículo**

En las Facultades de Educación y en las ENS cada vez va quedando más legitimada la figura del maestro investigador. En ambas instituciones ha quedado evidenciado que el currículo posibilita que el conocimiento se vincule efectivamente con el proyecto educativo institucional, al introducir clarificaciones para la formación investigativa con base en los paradigmas, los enfoques y los diseños de investigación. Así mismo, permite relacionar ámbitos, grados, niveles, actividades, proyectos, programas, planes y énfasis, como componentes estructurales para la planificación de los procesos investigativos.

Se colige entonces que, la articulación de la investigación en la formación de maestros, es uno de los trabajos de mayor significatividad dentro de los propósitos de las instituciones formadoras de maestros para adquirir la excelencia en el cumplimiento de su misión. Acertar en esta labor, equivale al uso adecuado del referente de investigación para formar al nuevo maestro que requiere la nueva escuela.

- **De la evaluación por pares**

La evaluación por pares permite que fluya la crítica, el reconocimiento y la legitimación de los aportes y hallazgos. Con ella se dan los avances reales en la producción de los conocimientos nuevos y el aval

académico para su replicación y/o generalización. Además que se potencia la construcción de redes de investigadores y se construye comunidad académica, la cultura de la evaluación por pares posibilita el trabajo interdisciplinario y la conformación de grupos de investigación. Ello ha sido enteramente asumido por las instituciones participantes a la red.

Cada vez se torna más frecuente que el par evaluador se convierte en el referente para modificar u orientar las acciones investigativas. Parte importante dentro de la red y al interior de las instituciones, es que es posible creer en el otro como otro poseedor de conocimientos que puedo contrastar. Podría afirmarse que dentro de la misma red, se ha ido creando una importante red de pares evaluadores para las múltiples producciones asociadas con procesos investigativos. Desde los entes reguladores y orientadores de las políticas públicas, respecto a la formación de maestros ha habido ganancia en credibilidad del par, respecto a los procesos investigativos. La red misma se ha ido convirtiendo en un par corporativo respecto a la formación y la investigación de los maestros en el departamento de Antioquia.

- **De la generación de relevo y la conformación de semilleros**

Actualmente REDMENA conserva la idea del semillero de investigación, como seminario permanente, promocionando su extensión a cada una de las instituciones participantes. Entender que la formación de la generación de relevo forma parte de una cultura de la investigación, implica pensar en los semilleros de investigación, como acto de construcción de memoria colectiva y de preservación de la tradición en la producción de conocimientos, como patrimonio cultural y producción conjunta. Esto es, prever la sostenibilidad en la producción de conocimientos. La conformación de generación de relevo se emparenta con la figura de los semilleros de investigación, en cuanto “necesidad sentida de introducir a los estudiantes y jóvenes profesionales en un proceso de motivación, participación y aprendizaje continuo de la práctica y la metodología de la investigación científica.

Semestre tras semestre y año tras año, la red ha sido el almácigo donde han germinado cientos de maestros investigadores en formación.

Cada Escuela Normal ha promovido pasantías de formación de uno, dos y hasta cuatro semestres, para sus maestros en formación. Algunos de ellos siguen asistiendo con asiduidad a los distintos eventos programados por la red, una vez egresan de su institución formadora. Inclusive con mayor protagonismo que antes.

- **Del proyecto**

La asunción de la estrategia de trabajo por proyectos, por su parte, es la posibilidad de integrar la disciplina con el trabajo investigativo, a la vez que permite la orientación de las actividades en torno a la sistematicidad y la planificación. El proyecto permite determinar compromisos, conduce a la prevención de situaciones y resultados para corregir o valorar, también ayuda a reorientar los alcances e impactos de las acciones.

Hablar de proyecto de investigación dentro de la red, hace parte de la terminología del día a día. A la vez que se lo asocia con la actividad disciplinada, se lo reconoce como la unidad de planeación de mayor significatividad dentro de las formulaciones investigativas. Como léxico propio de los investigadores, el proyecto es apropiado como el proceso que hay que realizar de manera completa e integral, para iniciarse en el camino investigativo.

- **Las prácticas pedagógicas e investigativas**

Desde la investigación de las prácticas pedagógicas a través de los proyectos de investigación, ha readquirido sentido la relación prácticas pedagógicas e investigación. Las prácticas investigativas se han ido convirtiendo en acciones propias de la cotidianidad de los profesionales en las distintas áreas del conocimiento. En la medida que ellas van haciendo parte del mundo de la vida de las personas, así sea sólo en el contexto de las instituciones educativas, se va configurando en una ganancia importante para la cultura de la investigación. En este caso se registra con beneplácito que cada vez es más recurrente la orientación de las prácticas pedagógicas de los maestros, tanto en las Facultades de Educación como en las Escuelas Normales Superiores, cuando adquieren funda-

mentación desde la investigación educativa o sobre educación, sea con una orientación eminentemente etnográfica o desde la acción educativa.

En el lenguaje de los maestros en formación, como en el de los maestros titulares, va siendo consustancial el tema bajo la expresión de prácticas pedagógicas e investigativas, rompiendo con la separación entre unas y otras. Se ha asumido que ellas constituyen la identidad del maestro investigador.

- **Los grupos de investigación**

Más que identificación del grupo como tal, se trata de asumir la actividad investigativa como acto predominantemente colectivo. Máxime si se trata del universo de la educación. En este caso bajo la identificación de grupos y colectivos de investigación, se recobra la vocación de la producción científica moderna como producción colectiva. Más que la conjunción de intereses personales, la configuración de grupos de investigación se convierte en uno de los elementos más representativos de la cultura investigativa moderna en cuanto hace efectiva la acción interdisciplinaria para la solución de los problemas. En ello la red ha contribuido en cuanto replicación de formas y estrategias de trabajo propuestas por diferentes especialistas que han tenido contacto con la red.

Como red se ha adquirido identidad, incluso más allá de lo prodigado convencionalmente por los grupos, en términos de organización, definición de roles y funciones, jerarquías y compromiso colectivo. Lo más importante es que se ha reconocido que el otro debe ser escuchado con atención, puesto que tiene un saber y un conocimiento, que al compartirlo, enriquece al colectivo.

- **Las líneas de investigación y la sistematización del saber pedagógico**

Indudablemente que en su recorrido, se han gestado desde REDMENA líneas de investigación como proceso de una comunidad académica en proceso de formación, como una comunidad de saber en la

cual impera el diálogo como fundamento. Esto ha tenido un profundo respecto por la otra persona, y por ende, una opción pedagógica basada en relaciones horizontales. El concebir una pedagogía dialógica como eje de las comunidades académicas tiene de entrada dos consecuencias benéficas para el avance de la producción de conocimientos nuevos. Por una parte, desmitifica la idea de los conocimientos científicos como productos aislados e independientes. Por otro lado, contribuye a la generación de procesos de democratización frente a la apropiación de los conocimientos. Es decir, socializa la génesis, el avance y los resultados.

Con los recorridos a lo largo de ocho años de existencia, es posible visualizar procesos sistematizables. Entendiendo la sistematización en dos sentidos. Como reconstrucción ordenada y sistemática de las experiencias de investigación y como proceso de producción de conocimientos a partir de las prácticas investigativas. Sobre todo en este último sentido, es cuando se considera que la formulación de una línea de investigación conlleva un ejercicio sistemático de reconstrucción del saber constituido. En estos términos, y como plantean Ossa y Zapata, la sistematización de la experiencia de la red, puede propiciar respuesta a la necesidad de crear un archivo de consulta y de apoyo que registra intuiciones del grupo, pueden dar origen a proyectos y líneas específicas de investigación. Igualmente, a la identificación de tendencias en el trabajo de la red, las cuales han permitido a sus miembros superar la inseguridad y los miedos frente al discurso de la investigación, ha dinamizado procesos de sistematización de experiencias en torno a la investigación en las Escuelas Normales Superiores y ha suscitado la necesidad de convertir la investigación en eje articulador de la formación de los maestros.

- **La autoevaluación de la investigación**

La autoevaluación de la investigación, la autoevaluación como actividad investigativa y la investigación evaluativa, han intervenido de diversos modos en el direccionamiento de lo investigativo en las instituciones formadoras de maestros. Lo más importante por destacar sin embargo, en este ítem, es lo concerniente a la autoevaluación de la investigación como componente de cultura investigativa.

La autoevaluación como principio de cultura investigativa ha intervenido de diversas maneras en el contexto de REDMENA. En principio, y como señalan Ossa y Zapata, la revisión de la investigación en las Escuelas Normales Superiores se hizo desde enfoques evaluativos que se promovieron desde las sesiones y encuentros iniciales. La autoevaluación, como principio desde algunas visiones investigación evaluativa, conllevó la revisión crítica del componente investigativo en las Escuelas Normales Superiores desde su estructura organizativa. Así mismo, el diseño y ejecución de proyectos generales, proyectos de núcleo interdisciplinario y de aula; procesos de transversalización de la investigación en los Proyectos Educativos Institucionales y proyección investigativa de las Escuelas Normales Superiores a los diversos contextos del área de influencia.

- **Los procesos de gestión**

La organización y la gestión de la investigación contribuyen con el aseguramiento de las condiciones materiales necesarias para la sostenibilidad de la cultura investigativa. A la par que la normatividad, la organización y la gestión permiten su afianzamiento y desarrollo en el orden institucional.

Los procesos de gestión de la investigación se revelan como aspectos de la cultura investigativa, en la medida que promueven, posibilitan y en gran medida, garantizan su existencia. Ellas jugaron importante papel en el replanteamiento de la estructura y de la cultura de la investigación en las Escuelas Normales Superiores.

La participación activa de los miembros de la red en algunos de sus espacios, ha estimulado al interior de cada Escuela Normal Superior, el replanteamiento de la estructura organizativa, a la par que la cultura investigativa, permitiendo conocer, analizar y reorientar la práctica de la investigación en cada Escuela Normal y consolidar el grupo institucional de investigación, además la validación de proyectos y propuestas.

2.2.8 ALGUNOS PRESUPUESTOS FRENTE A LA RELACIÓN INVESTIGACIÓN - FORMACIÓN.

Son múltiples los elementos a tener en cuenta al momento de co-tejar la relación investigación formación, los cuales al momento de su evaluación dan cuenta del peso específico que se le asigna a unos y otros en cada una de las instituciones formadoras de maestros. En todo caso cada vez ha sido más importante la investigación educativa para la formación de maestros. Por otra parte, cada vez hay mayor consenso entre los formadores, que las facultades en juego para dichas acciones investigativas, son consustanciales a un profesional de la enseñanza. Finalmente es preciso llamar la atención sobre las implicaciones negativas de la concepción de la investigación como mero indicador de calidad, en el desempeño del maestro.

Frente al presupuesto de la formación en investigación educativa como condición indispensable para el desempeño del maestro, se quiere dejar constancia de un recorrido iniciado. Durante la existencia de la red se ha querido mostrar que la formación del maestro se viabiliza a través de procesos de investigación educativa. En otros términos se trata de mostrar que esta es una opción del maestro para autoformarse, en el marco de una sociedad del conocimiento.

Cuando se plantea que es sospechosa la recurrencia a la investigación como indicador de calidad en el desempeño del maestro, es preciso dejar claro que la red no persiste en una acción de acumulación de indicadores para mostrar ante organismos certificadores. Más bien se quiere privilegiar la hipótesis de que a través de la investigación el maestro se forma como profesional de la enseñanza.

Por otra parte se quiere advertir que desde algunos escenarios en que se erige un análisis de la noción de investigación formativa, suele declararse la “incapacidad” del maestro para producir conocimiento nuevo”. Esto, ante la tendencia a considerar que el maestro no puede crear nuevo conocimiento desde el aula o fuera de ella. Por el contrario, antepone una visión que busca establecer distinción en la formación investigativa, al optar por la diferencia de momentos en el proceso formativo, desde el presupuesto de que en toda experiencia investigativa subyace potencialmente una acción formativa.

Así pues, la adopción de la investigación educativa y pedagógica como estrategia para la formación de maestros investigadores en Antioquia, aunque parezca redundante, ha arrojado frutos favorables significativos en el último quinquenio de actividades de REDMENA, donde el maestro ha concluido con la revisión de su propia práctica, comenzando por modificarla, antes de emprender cualquiera otra acción con otros seres humanos.

2.3 PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS EN FORMACIÓN

2.3.1 MI PRÁCTICA PEDAGÓGICA POTENCIADORA EN EL GRADO ONCE

Ana Eugenia Agudelo Guzmán⁹²

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”

Paulo Freire

2.3.1.1 INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES⁹³

La Escuela Normal Superior Antioqueña reconoce dos principios como fundamentales para lograr una educación de calidad: la Excelencia en la Práctica Pedagógica y la Excelencia en la gestión de la Institución Educativa. Estos permiten vislumbrar el desafío ante el cual el Proyecto Educativo Institucional debe orientarse, propendiendo en todo

92 Escuela Normal Superior Antioqueña. Maestra investigadora Cohorte N°40- Comuna 9- Núcleo 0926, Pedagogía en el Nivel de la Media

93 Informe final del registro calificado 2012. ENSA. Páginas 4 a 7.

momento que la racionalidad estratégica (competitividad, desempeño y descentralización) y la racionalidad comunicativa (ciudadanía, equidad e integración) se configuren en un marco de acción.

La Pedagogía, como naturaleza y saber fundante de la Escuela Normal Superior Antioqueña, da la oportunidad de escribir, argumentar e investigar sobre nuestra práctica educativa, por esa razón la pedagogía en nuestra Institución ha tenido una historia singular marcada, en sentido móvil, activo y plural; repercutiendo en la renovación del quehacer educativo.

En cuanto a la relación entre investigación y docencia, es un tema que ha suscitado gran interés al interior de la Normal, entendida la Investigación como la necesidad y la posibilidad de problematizar situaciones cotidianas donde los maestros en ejercicio y los maestros en formación, complejizan su propuesta formativa y desarrollan alternativas pedagógicas, evidenciándose una Institución comprometida con esta tarea, para fortalecer cada vez más los procesos de la investigación formativa, dinamizando propuestas y políticas basadas en la docencia formadora de alumnos y alumnas con perfil creativo, investigativo, innovador y con perfil intelectual.

Desde la acción pedagógica se ha enfocado la investigación hacia una integración de la teoría y la práctica, permitiendo la comprensión teórica de la realidad y la transformación del conocimiento en una praxis investigativa para interpretar y relacionar los hechos del que hacer de la educación, es por ello que se hace referencia a la tradición crítica desde el ejercicio de la reflexión, la argumentación y la escritura; reconociendo dentro de la tradición crítica la existencia, circulación y desarrollo de procesos del lenguaje como medio que vincula la vida y el acervo de conocimientos a la tradición escrita.

La Institución ofrece los niveles de educación preescolar, básica, media y formación complementaria. La Escuela Normal Superior Antioqueña como centro de formación pedagógica, asume el compromiso con la comunidad educativa de difundir, promocionar y hacer conocer la pedagogía como saber fundante que atraviesa la vida institucional, propiciando reflexiones, la elaboración de constructos teóricos que permiten generar posiciones críticas de la enseñanza, la educación, la for-

mación, el niño y la investigación, para posibilitarle al otro la apropiación del mundo laboral, académico, familiar y social, desde una mirada pedagógica.

Desde esta mirada considero de gran importancia plantear como problema de investigación el siguiente:

¿Cómo lograr desde mi práctica pedagógica en la disciplina de pedagogía potenciar una alumna del grado once capaz de influir en su medio y transformarlo?

2.3.1.2 JUSTIFICACIÓN

Como maestra y más de pedagogía estoy llamada a movilizar espacios de encuentro, de reconocimiento y construcción de perspectivas futuras en el marco de su formación pedagógica. Asumiendo la formación como un proceso de transformación, de avance, de cambio, de renovación respecto a cómo se concibe a sí mismo, los otros, el mundo y cómo se establece la relación con ellos. La consideración de una formación transformadora desde este proyecto es apuntarle a generar ideas y prácticas a partir de la reflexión y la acción directa.

La formación transformadora⁹⁴ apuesta por el liderazgo, como una acción efectiva para el mejoramiento continuo de las personas, las instituciones y la interacción con el mundo y por la construcción de una escuela que posibilite participación social y construcción de un mundo mejor.

Las exigencias de la educación de hoy en sentido de la pertinencia, atienden y apuesta en la Escuela Normal Superior Antioqueña por una propuesta de formación integral que enriquezca a toda su comunidad educativa.

2.3.1.3 OBJETIVOS

- **GENERAL:**

Deconstruir y reconstruir la práctica pedagógica educativa en la disci-

94 NÚCLEO DE PEDAGOGÍA DE LA ENSA. Proyecto de Formación transformadora 2011-2012.

plina de pedagogía potenciando una alumna del grado once para la vida social, estimulando la autonomía y la relación con los saberes.

- **ESPECÍFICOS**

- Plantear la ruta de trabajo para la ejecución del Proyecto en la metodología de seminario.
- Formular un diagnóstico poblacional de los actores a intervenir en el ejercicio investigativo.
- Deconstruir de la práctica pedagógica desde la observación y descripción en el diario de campo.
- Reflexionar sobre la práctica pedagógica del maestro coinvestigador.
- Reconocer teorías implícitas en la práctica pedagógica desde el rastreo bibliográfico.
- Reconstruir la práctica pedagógica educativa planteando nuevas propuestas de intervención en el aula desde la disciplina de pedagogía.
- Evaluar la nueva propuesta de práctica pedagógica educativa.

2.3.14 METODOLOGÍA

- **Contextualización de la investigación**

La investigación IAP se llevó a cabo en el año 2012 en la cohorte N°40, con las alumnas del grado undécimo en la disciplina de pedagogía, pertenecientes a la Escuela Normal Superior Antioqueña, ubicada en la comuna 9, en el barrio Buenos Aires de la ciudad de Medellín.

Se tomó como población, las alumnas del grado Once, pues son ellas las que de una u otra forma facilitan desde una visión crítica y objetiva cualificar mis prácticas pedagógicas educativas en el aula en la disciplina de pedagogía.

- **Tipo de Investigación**

La Investigación-acción- educativa es la investigación acción pedagógica que utiliza el modelo de la investigación acción para transformar la práctica pedagógica personal de los maestros investigadores. Esta, conduce a cambios sociales y hace de la praxis una síntesis de la teoría y la práctica. En la medida que se hace reflexión sobre la realidad, mayor es la calidad y eficiencia transformadora del contexto, en este caso el educativo, y en este caso específico transformar las

- **Instrumentos**

Los instrumentos empleados para detectar y recoger la información necesaria para la deconstrucción, reconstrucción y evaluación de mi práctica pedagógica como docente fueron:

- Documentación sobre la investigación acción pedagógica y nuevas propuestas pedagógicas educativas para fundamentar mi práctica pedagógica deconstruida y reconstruida.
 - Observación directa de mis prácticas pedagógicas en el aula.
 - Escritura y sistematización del diario de campo.
 - Reflexión de la práctica pedagógica, desde la construcción de mapas conceptuales de deconstrucción y reconstrucción.
 - Triangulación de la información, es decir una vez recogida la información teórica y práctica de los actores implicados en la investigación se procede a confrontarla y sacar conclusiones.
- **Plan de análisis de categorías:** El análisis categorial es de corte cualitativo, basado en registros que fueron categorizados para la objetivación de la práctica pedagógica.

2.3.15 DECONSTRUCCIÓN

Doy comienzo a la deconstrucción de mi práctica pedagógica docente desde la observación y registro detallado en el diario de campo de mis clases, iniciado el 17 de abril de 2012

- **RITOS**

Los ritos son una categorías que le garantiza el éxito a mi práctica, porque es el momento en el que establezco el contacto con las alumnas y en esa relación maestra-alumna es posible leer emociones, sentimientos, disposiciones, alegrías, es entrar al aula y rastrear la armonía del grupo para emprender acciones que mantengan u orienten la clase. El rito crea cercanía y forma el ser. Dentro de esta categoría se evidencian 5 subcategorías, reflejadas en el mapa conceptual de la deconstrucción.

2.3.1.6 TEORÍA IMPLÍCITAS

Mi práctica pedagógica desde su teoría y práctica tiene como ejes articuladores principios pedagógicos contemplados en el decreto 4790 de diciembre de 2008 sobre educabilidad, la enseñabilidad, el saber pedagógico y el contexto.

Se enmarca en la propuesta pedagógica institucional: Desarrollista que concibe al sujeto que desea aprender como el protagonista en la construcción de su propio conocimiento fundamentándose así en una propuesta desde la Escuela Activa con un enfoque cognitivo constructivista apoyado en Jean Piaget, David Ausubel, un enfoque social hacia el liderazgo transformador basado en Lev Vigotsky y Paulo Freire. Cuatro ejes resultan fundamentales para dar vida a la propuesta:

Mediación: que favorece el aprendizaje por descubrimiento y ubica al maestro como creador de ambientes y condiciones de aprendizaje (María Montessori, Lev Vigotsky, Ovidio Decroly)

Aprendizaje Significativo: promueve procesos de pensamiento a partir de estructuras mentales. (David Ausubel, Howard Gardner)

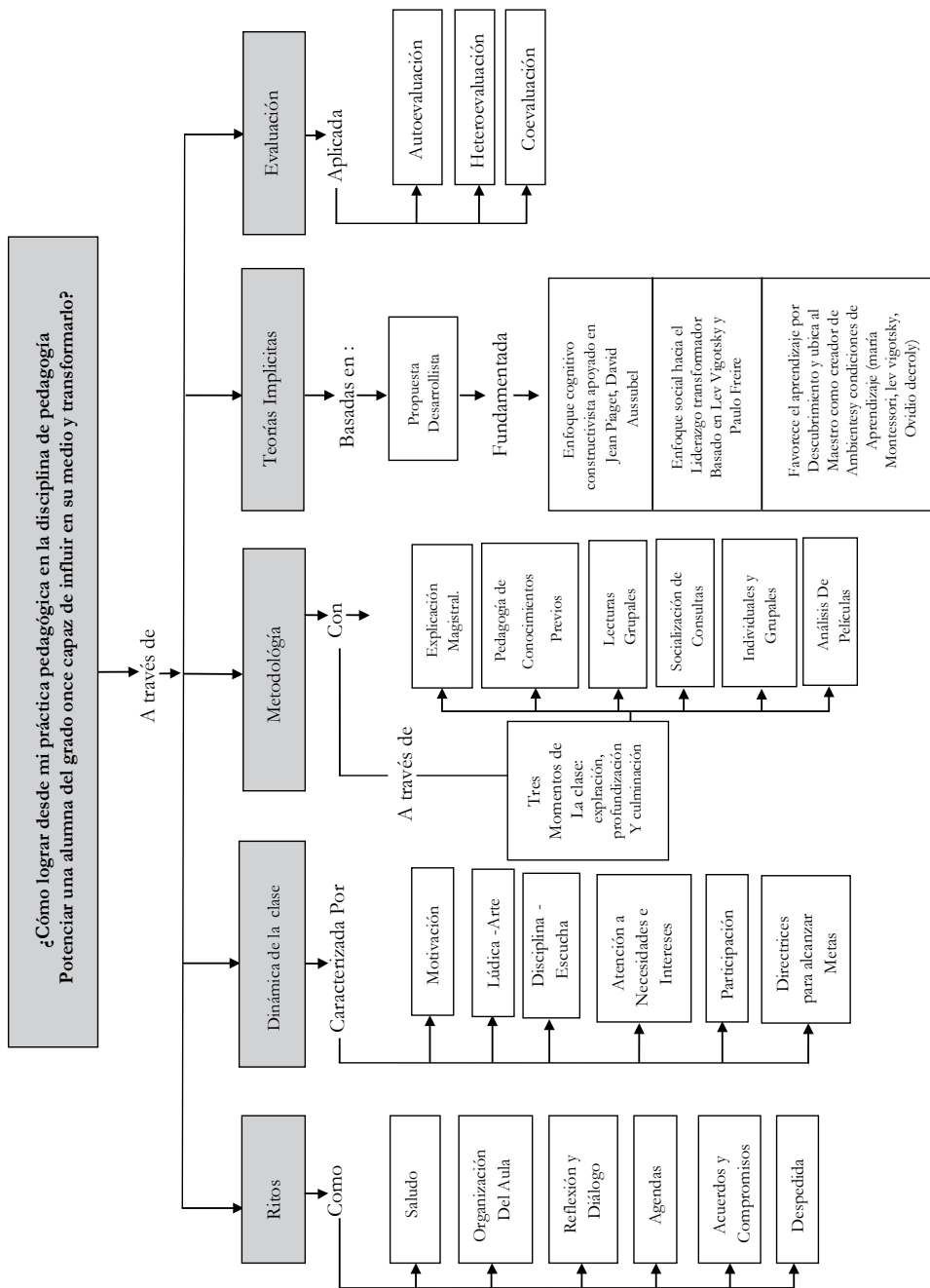
Investigación: como estrategia permanente de relación con el entorno para la construcción de conocimiento. (Lawrence Stenhouse, Paulo Freire)

Liderazgo: como acción efectiva desde el individuo para la sociedad. (John Dewey, Paulo Freire)

La vivencia del proceso formativo como un camino de transformación busca conducir a la autonomía concebida como la realización plena del individuo en relación con los otros.

- **EVALUACIÓN:** se entiende la evaluación como un proceso permanente que incluye instancias de planeación, ejecución, análisis y seguimiento del desempeño y como un medio para comprender y promover el aprendizaje en el aula e identificar cómo aprende cada estudiante. Es una valoración que da cuenta de los avances de la alumna en su formación integral para que, a partir de la autoevaluación y el análisis de sus logros, sepa cómo mejorar y desarrollar sus capacidades; y a la vez sus maestros, compañeros y padres de familia sean más conscientes en asumir sus compromisos como educadores y acompañantes del educando. Asimismo, busca que distintos actores educativos adquieran protagonismo en los procesos de evaluación y de acompañamiento y estén al tanto del aprendizaje. Por lo tanto se está orientada a:
 - La Autoevaluación
 - La Heteroevaluación
 - La Coevaluación

Mapa Conceptual De Deconstrucción De La Práctica Pedagógica



BIIBLIOGRAFÍA

- RESTREPO, Gómez Bernardo. Investigación formativa: Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto.
- STRAUSS, Levi para principiantes. Colección de Libros Era Naciente. Buenos Aires Argentina: Nov 2002. Pgs 174.
- LATORRE, Antonio. LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa. Cap. 2. ED. GRAÓ. España, 2003.Pgs.
- Unión Temporal Corporación Educación Solidaria – Fundación Universitaria Católica del Norte. Formación de Docentes en Investigación- Acción Educativa. Medellín: 2006. Pgs 108.
- ENSA. Propuesta pedagógica 2012. 4 Pags.
- ENSA. SISTEMA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN 2012.
- COOL, César. Constructivismo e intervención Educativa. Propuesta educativa 1994
- AA.VV. “¿Existen hoy las tendencias educativas?”. En: Cuadernos de Pedagogía. Número monográfico: Tendencias Educativas hoy. Barcelona. Diciembre de 1996. Pp. 8-11.
- BRUNER, J. La importancia de la educación. Ediciones Paidós. Barcelona, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Bogotá: Editorial América Latina, s.a.
- SALDARRIAGA, Oscar. Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio. 2003.

- TAMAYO, Alfonso. “Qué se entiende por constructivismo”. En: *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá, Magisterio, 1999, 69-90.
- VASCO, Carlos Eduardo. “Ciencia cognitiva y pedagogía”. En: *Revista Infancia*, Vol.01, No.4, 1988, pp.13-16.
- ZULUAGA, Olga L. y ECHEVERRY, Jesús A. “El florecimiento de las investigaciones pedagógicas”. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, CORPRODIC, 1990. Pp. 175-201.
- ZULUAGA, Olga Lucía; ECHEVERRI, Alberto; MARTINEZ, Alberto; QUICENO, Humberto; SAENZ, Javier; ALVAREZ, Alejandro. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio. 2003.
- ZULUAGA, Olga Lucía; ECHEVERRY, Alberto; MARTÍNEZ, Alberto; RESTREPO, Stella; QUICENO, Humberto. “Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria”. En: *Revista Educación y Cultura*, No.14, Bogotá, FECODE, marzo de 1988. Pp.4-9.
- ZULUAGA, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia. La historicidad de la Pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1987.
- ZUBIRÍA, Miguel de, y Julián de. *Pedagogía conceptual*. Plaza y Jannes Editores., Bogotá. 198
- _____ *La Escuela en el nuevo constructivismo, análisis crítico*. Aula Abierta Editorial Magisterio Bogotá. 2001
- CUADROS DE FRANCISCO, Julia Ángela (1979). *Desde mi Escuela*. Editorial Bedout.
- MOLINA, Lourdes.(1992) *La observación en la escuela*. En: *Revista IN-FAN-CIA*, Barcelona.
- *Ley General de Educación: Ley 115/1994*. Ministerio de Educación Nacional.

- PARRA SANDOVAL, Rodrigo.(1996) Alumnos y Maestros. Santa Fe de Bogotá: Fundación FES, Colciencias IDEP, Tercer Mundo Editores, 543 p.
- FREIRE, Pablo. (1997) Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo Veintiuno Editores.
- SAVATER, Fernando. El valor de Educar. Ariel. Barcelona. 1997.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Nueva Biblioteca Pedagógica. Santiago de Cali. 2001.
- GALLEGO, B Rómulo. Saber pedagógico Editorial Magisterio. Editora Ge minis, 1992.
- MEDINA, Gallego, Carlos. Caja de herramientas para transformar la escuela. Rodríguez, Quito Editores.
- LUCIO, Ricardo. Educación, Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. En Revista Universidad de la Salle , Vol.11, N° 17,1.989.
- VASCO, Eloisa. Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Santa fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, (colección Mesa redonda).1995.

DIDÁCTICA

- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid. Siglo XXI. 1993
- JIMENO, J. y PÉREZ, A. Comprender Y Transformar la enseñanza. Madrid. Morata. 1992
- MORA DONOSOS, Marcela. El educador como agente reflexivo en el proceso de la formación educativa horizontes educacionales, 2006, Vol. 10 issue 1, páginas 71- 76.

- COMENIO, Juan Amos. *Didáctica magna*. México: Editorial Porrúa, S.A., 1976.
- DÍAZ, A. y QUIROZ, R. *Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática entre ellas*. En: *Revista avanzada*, No 10, noviembre. Medellín: Universidad de Medellín, 2001.
- DIAZ Barriga, Frida y HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: MC-Graw-Hill, 2002.
- FERREIRO, Ramón. *Nuevos ambientes de aprendizaje. Una condición necesaria: la mediación pedagógica*. Onteanguí. 2004.
- GARCÍA, N. O. (2008). *Pedagogía y formación de maestros: Entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión*. *Pedagogía y Saberes*. 28.
- GARCÍA M. Álvaro y otros. *La didáctica de las ciencias: una conceptualización a partir de su desarrollo evolutivo*. En: *Revista Educación y Cultura* No 55. 2000.
- SACRISTÀN Gimeno, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, Elvia María. *Entre los modelos pedagógicos, las mediaciones curriculares y las estrategias didácticas*. En: *Corrientes pedagógicas*. Medellín: Aula abierta. Universidad de Antioquia, 1999.
- IAFRANCESCO V. Giovanni M. *Hacia el mejoramiento de los procesos pedagógicos y didácticos*. En: *Nueve problemas de cara a la renovación educativa*. Editorial Libros y libres, 1996.
- SALDARRIAGA, O. V. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Magisterio
- FERREIRO GAVIÉ RAMÓN *Nuevas Alternativas de Aprendizaje, aprendizaje Cooperativo*. México. Editorial Trillas. 2006

CURRÍCULO

- FLÓREZ OCHOA, Rafael y BATISTA, Enrique (1997). Modelos pedagógicos y formación de maestros. En: Revista Educación y cultura No7. Páginas 6-11.
- GONZÁLEZ, Elvia María. (1999). Entre los modelos pedagógicos, las mediaciones curriculares y las estrategias didácticas. En: Corrientes pedagógicas. Medellín: Aula abierta. Universidad de Antioquia. Páginas 48-71
- GRUNDY, Shirley (1994). Capítulo 1. Tres intereses humanos fundamentales. En: Producto o praxis del curriculum. Madrid: Morata. Páginas 19-39.
- IAFRANCESCO V., Giovanni M. (2003). Propuesta de un Nuevo concepto de currículo. En: Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- HIDALGO, Hugo. (1996). Concepto de modelo y modelos pedagógicos. Revista Foro.
- ZUBIRÍA SAMPER, Julián. (1994). Los modelos pedagógicos. En: Tratado de pedagogía conceptual. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani.

3.2 REPENSANDO LA CÁTEDRA DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CONSTITUCIONAL IMPARTIDA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: UNA EXPERIENCIA DE UN ESTUDIANTE DE CIENCIAS SOCIALES

Deyby Rodrigo Espinosa Gómez⁹⁵

Hay un lenguaje que se llama derechos humanos, un lenguaje que no todos hablan, pero algo seguro es que puede aprenderse hablar, pues es de recordar que el ciudadano no nace, se forma, no obstante, no es fantasía afirmar que en las cátedras de formación ciudadana se enseña la constitución, mas no la realidad del país, la comunidad y el barrio.

Deyby Espinosa Gómez

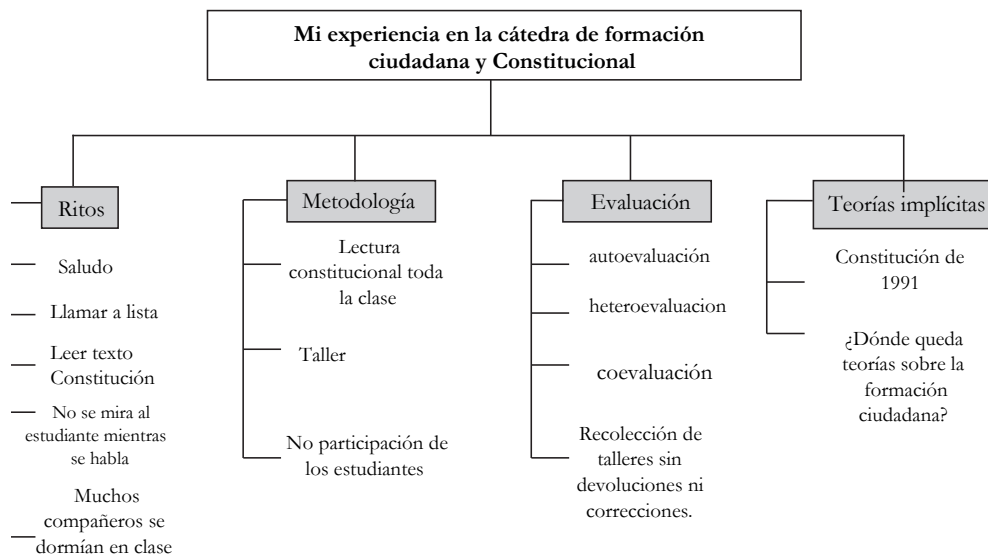
Acudí al epígrafe anterior para aludir la importancia de defender y promover los derechos humanos a través de nuestra educación, una tarea que nos compete en nuestro compromiso docente en la formación de nuestros estudiantes, ya que debemos comprender que los derechos humanos, constituyen la columna vertebral de una sociedad que se

95 Estudiante del noveno semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Diplomado en Derechos Humanos y Derechos de Infancia. Diplomado en Juventud “Contexto, condición de juventud e incidencia en el trabajo con jóvenes”. deibit05@hotmail.com.

pretenda democrática, una sociedad democrática sin la consciencia que implica el derecho estará destinada a sufrir bajo los brazos del desconocimiento y la injusticia, bajo el dedo de la ignominia ante la vulneración de los derechos, pues estos, no son una lección de historia, mucho menos unos artículos escritos en un papel, son las elecciones que hacemos en nuestra cotidianidad, son pautas de comportamiento que promueve una convivencia civilizada y democrática, lineamientos para las relaciones intersubjetivas que condensan la aspiración de fortalecimiento y desarrollo de nociones humanísticas en pro de la dignidad humana. Esta descripción será incompleta si desde los espacios académicos, no formamos personas críticas y reflexivas entorno a lo que significa y demanda ser un ciudadano perteneciente a una comunidad política, merecedor de unos derechos y deberes simplemente por el hecho de ser humano.

Soy de los que cree que es bueno cuestionarlo todo, no acostumbrarnos a la pedagogía de la respuesta sino por el contrario preocuparnos por la pedagogía de la pregunta, no debemos reproducir ambigüedades de conceptos que aparentemente parecen intocables y mucho menos re-pensables. Es de recordar que a Sócrates lo condenaron a beber la cicuta, fundamentalmente porque le enseñaba a la juventud, y a todos sus oyentes, que todo en la vida había que cuestionarlo, dándole gran prioridad a la democracia. Lo cual constituye una regla infalible en nuestro llamado Estado social de derecho.

De la misma manera que lo hacía este filosofo, es necesario preguntarnos hoy por nuestra formación ciudadana, y que mejor que hacerlo, en nuestros espacios de formación educativa, como lo es la cátedra de formación ciudadana y constitucional, un derecho humano que nos corresponde por el simple hecho de ser humanos, hablo del derecho a la educación, a saber holísticamente lo que es y corresponde a un ciudadano como miembro de una comunidad política. Acaece, no obstante que este espacio pierde su esencia formativa entorno a la formación ciudadana priorizándose netamente por un saber y formación constitucional. Es por ello que en la presente investigación surge la pregunta ¿Desde lo que ha sido mi experiencia en la cátedra de formación ciudadana, que estrategias puedo implementar para lograr un aprendizaje significativo?, a continuación les presento las percepciones vividas en la cátedra de formación ciudadana y constitucional.



Pero antes de seguir adelante en pro de dar respuesta a la pregunta objeto de investigación y así proponer unas nuevas estrategias en pro de un aprendizaje significativo en la cátedra, considero esencial hacer un breve recorrido de lo que ha significado dicha cátedra en nuestro contexto educativo.

La Constitución Política de Colombia de 1991, proclamo que en todas las instituciones de carácter público y privado es de obligatorio cumplimiento el estudio de la constitución política y la instrucción cívica. El artículo 41 de constitución propone lo siguiente: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución”.⁹⁶ También la ley 30 de 1992 que organiza el servicio público de educación superior propone en su artículo 128 que “en todas las instituciones de educación superior estatales u oficiales, privadas y de economía solidaria serán obligatorios el estudio de la constitución política y la instrucción cívica en un curso de por lo menos

96 Constitución Política de Colombia. Art 41

un semestre. Así mismo se promoverán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”.⁹⁷ La Universidad de Antioquia mediante el Acuerdo Académico 0014 de septiembre 22 de 1994 creó la cátedra **Formación Ciudadana y Constitucional**, respondiendo a los requerimientos de la constitución y la ley 30. En consecuencia el acuerdo 0014 menciona que la Universidad debe facilitar a los estudiantes el acercamiento a los contenidos y al significado de la Constitución con miras a generar en ellos nuevas actitudes políticas de manera particular aquellas que favorecen la tolerancia, la participación ciudadana en los asuntos públicos y el manejo pacífico de los conflictos.

En la actualidad el programa de formación ciudadana y constitucional, se ofrece en todas las carreras profesionales que tiene la universidad, se desarrolla a través de dos horas teóricas y una hora de práctica semanal, para así de esta forma conformar veinte horas de clase durante el semestre. Con el propósito de propiciar una reflexión sobre el papel de la norma en la regulación de las relaciones sociales y en la solución de los conflictos, sobre la incidencia de la constitución en la vida cotidiana del ciudadano.

El objetivo general del curso es el de generar en los estudiantes nuevas actitudes políticas mediante el acercamiento a los contenidos y significado de la constitución. El contenido del curso versa sobre los temas fundamentales de Constitución Política de Colombia, con especial énfasis en las nuevas formas de participación ciudadana y en los deberes y derechos de las personas, además comprende además temas específicos de especial interés para las distintas disciplinas y profesiones.

Su metodología se implementa a seguir en el desarrollo del curso, y su evaluación consta de cinco talleres.

El curso se dicta en la sede principal de la universidad de Antioquia y todas sus seccionales en el departamento. En la ciudad universitaria el curso se brinda en las instalaciones del bloque 10, donde se encuentran aulas que tienen capacidad para más de 200

97 <http://www.fodese.gov.co/portal/images/docs/ley30de1992.pdf>

personas, esto teniendo en cuenta que para cada semestre son más de 80 personas que lo matriculan por facultad.

Este se presenta bajo una modalidad semipresencial o de educación flexible y se desarrolla a través de dos horas teóricas y una hora de práctica semanal, para un total de veinte horas de clase durante el semestre.

Bien, pareciera por todo lo anterior que la cátedra de formación ciudadana y constitucional estuviese cumpliendo la reflexión o más bien la reproducción del papel de la norma en la regulación de las relaciones sociales y en la solución de los conflictos, sobre la incidencia de la constitución en la vida cotidiana del ciudadano, pero quizá la pregunta que realmente nos interesa es ¿Qué tan significativa es la cátedra en su objetivo de generar en los estudiantes nuevas actitudes políticas mediante el acercamiento a los contenidos y significado de la constitución para la consciencia de un ciudadano en sociedad? Al respecto conviene decir que tras el trabajo conjunto de REDMENA, en asesoramiento del profesor Bernardo Restrepo sobre la idea de que se generen reflexiones, intervenciones y actuaciones pedagógicas que tengan una incidencia significativa en varios frentes como la escuela, el contexto y la formación de docentes y bajo una propuesta pedagógica y didáctica ante los resultados; encontramos oportuno analizar el contexto que se presenta al interior de las ***cátedras de formación ciudadana y constitucional*** de la universidad de Antioquia.

¿Por qué las cátedras de formación ciudadana? Porque estas cátedras por vivencia propia e investigaciones realizadas al respecto, no muestran un panorama diferente ante el déficit del reconocimiento del qué es un ciudadano, su ejercicio y su formación, ya que se presenta para el joven un panorama de ambigüedad, confusión, apatía y desinterés; claro está que estas representaciones en gran medida son generadas por el mismo joven como producto de la misma cátedra para la formación ciudadana, cátedra que considera el tema ciudadano y político como tema estático, continuo, sin transformaciones, pues solamente se limita a una clase memorística de las constituciones nacionales, más no a reflexionar la práctica cotidiana del ciudadano, una práctica en la cual el ciudadano se forma y se transforma.

De acuerdo con la abogada Estefanía Rendón en su investigación “Estado de la discusión sobre el concepto de ciudadanía: estudio de caso. El concepto de ciudadanía en algunos estudiantes de la facultad de comunicaciones de la universidad de Antioquia, año 2007, semestre 01, antes y después de cursar la cátedra de formación ciudadana y constitucional”. Nos expresa:

Se evidencia una tendencia marcada en afirmar que el curso de *Formación ciudadana y Constitucional* genera conceptos frente al conocimiento de un estado, pero ninguno lo reconoce como un espacio activo para aprender acerca de la ciudadanía y transmitir este conocimiento. En el tema específico de la ciudadanía afirman que la cátedra no les aportó nada nuevo.

Esta investigación fue del año 2007, a lo que encontramos que el curso no ha tenido transformación alguna, ni en sus objetivos, pues como nos lo resalta la investigación realizada por esta abogada, El curso de *Formación ciudadana y Constitucional* diseñado por la Universidad de Antioquia, posee unas características propias, tales como:

- La obligatoriedad para cursarlo desde el año 1995 en todos los planes de estudio de pregrado, a excepción del pregrado en Derecho y ciencias políticas.
- No posee un valor en créditos.
- Es un curso teórico.
- Es un curso no validable, ni habilitable.
- Debe ser matriculado dentro de los primeros seis semestres, siendo prerrequisito del séptimo semestre.

No posee prerrequisitos ni correquisitos.

Al mismo tiempo el universitario ve con disgusto la cátedra de formación ciudadana y constitucional, para ellos es la asignaturas más fácil de ganar y por ende de menos importancia, pues no posee un valor de créditos, además no encuentra la forma de atraerlos, de incitarles a denominar el asunto ciudadano, ya que se ha dicho anteriormente pareciera que estos temas no se transformarían, no sufrieran problemá-

ticas, no sufrieran cambios sociales e individuales como también se ha de pensar; ¿será acaso una problemática producto de la enseñanza que brinda el maestro acerca de estos temas? ¿Son las cátedras ciudadanas una reproducción de información, de derechos y de deberes que no indagan por el dinamismo social y la propia formación ciudadana?

En cuanto a lo anterior la profesora Ruth Quiroz (2008:51) “A través del proyecto “concepciones, estrategias y prácticas pedagógicas de los docentes de instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín” se logró comprender que el entorno adolece de formación docente en cuanto al tema de la ciudadanía; dificultado por el escaso componente ciudadano en los planes de estudio de las facultades de educación, sino también a la inexistencia de un plan educativo a largo plazo que permita una continuidad de los procesos de formación ciudadana en las escuelas ” es de pensarse el papel esencial que juegan los maestros en la formación de un ciudadano, de un individuo para el colectivo y viceversa, ya que es desde la educación en manos del maestro que se debe despertar el cuestionamiento del alumno, del joven frente al tema ciudadano y político, una formación desde la activación de la racionalidad para las elecciones y decisiones tanto individuales como colectivas es decir, un ciudadano, en nuestro caso un joven activo más no inactivo de participación social y política. Este fin liderado por el maestro ha de tener en cuenta que para alcanzar un proceso de formación ciudadana ha de transformarse primero los propios maestros desde una crítica y reflexión interna, para así poder guiar, apoyar y orientar el proceso de formación ciudadana del joven.

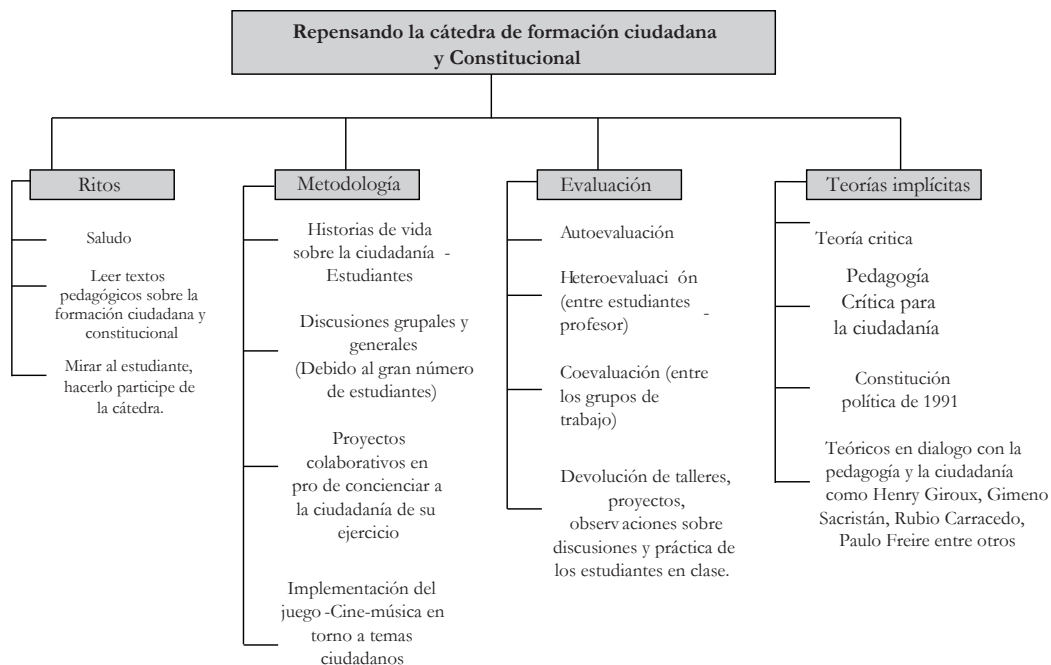
Es por ello que realice una breve entrevista al profesor Juan Guillermo Espinal, profesor de la cátedra de formación ciudadana y constitucional de la Universidad de Antioquia:

Lo primero que habría que decir al respecto es que no solo en la enseñanza del curso de formación ciudadana sino en casi todas las áreas del conocimiento unificar criterios, pedagógicos y de contenido, es una labor difícil. En relación al curso en particular considero que no existe una unificación en cuanto a los contenidos y que es muy posible que algunos profesores no hayan comprendido las posibilidades prácticas que ofrece el curso.

Si se observa la forma de orientar la cátedra de algunos profesores no cabe duda que el seminario se convierte en una charla sobre el derecho constitucional, lo práctico sería incluir algunos aspectos que son fundamentales, no porque yo los desarrolle en las charlas, sino porque permiten hacer del derecho una herramienta para la actividad jurídica del ciudadano del común, alejado de las actividades jurídicas.

Es prudente advertir como lo expresaba el profesor, de no caer en un error de generalizar de estas falencias en todos los maestros que desarrollan esta cátedra, pero es necesario recalcar y a tener en cuenta la necesidad de un trabajo interdisciplinar entre la pedagogía y el derecho a la hora de pensar estos espacios formativos para un ciudadano.

En mi opinión el curso se denomina “formación ciudadana y constitucional”, no debe perderse la esencia de su nombre, pues el curso se centra más es en una formación constitucional que en una formación ciudadana, recordemos que formación ciudadana debe entenderse como la adquisición de conocimientos el desarrollo de habilidades y la incorporación de valores que permitan al estudiante participar, incidir y mejorar la vida de su grupo, su comunidad y su país. Se expresa como una necesidad de todos porque esta formación implica desarrollar una capacidad para la reflexión y el cuestionamiento en temas de interés particular donde el sujeto es el actor principal en la toma de decisiones y solución pacífica de conflictos en una comunidad determinada, además deberá reflejarse en la sensibilidad de los alumnos ante los problemas comunitarios, la conciencia sobre la relevancia de su papel en la construcción de una cultura social y política propia que se manifieste en su participación ciudadana responsable.



Lo que se pretende con la presente metodología, es que nuestros jóvenes participantes de la cátedra, es decir los estudiantes, expresen sus sentimientos, vivencias, experiencias, perspectivas frente al tema ciudadano, recuérdese que dicha exploración no debe inducirse, por el contrario lo que hemos de buscar es que dichos sentimientos fluyan con naturalidad por parte de cada uno de los jóvenes investigados, he ahí, donde encontramos sentido al porqué del juego, las historias de vida y discusiones, puesto que estos, son una formas privilegiada de expresión.

Ejemplo del porque la implementación del juego, desde una perspectiva psicoanalítica S. Freud comienza vinculando el juego a la expresión de instintos que obedecen al principio de placer, de esta forma, el juego posee un carácter simbólico, análogo al del sueño, que permite la expresión de la sexualidad infantil y la realización de deseos insatisfechos, en palabras de Freud “Los niños no solo juegan con aquello que les resulta agradable, sino que además rememoran a través del acto lúdico experiencias traumáticas tratando de ejercer un dominio sobre ellas, un control psíquico a partir de la experiencia simbólica. A través de este juego simbólico y más allá del principio del placer, el niño se convierte

en parte activa en el dominio de los aspectos más traumáticos de su realidad” (;13), en concordancia de que el juego puede convertirse en una rememoración de experiencias, encontramos la teoría “El juego como imitación y exploración” de H. Wallon, el cual concibe el desarrollo humano como un proceso dialéctico producido en la constante interacción con los medios físicos y humanos, en este contexto considera el juego como imitación de experiencias, Wallon nos señala “el joven repite en los juegos las experiencias que acaba de vivir. Reproduce, imita. Pero esa imitación no queda encerrada en sí misma, sino que propicia la exploración “(; 15), frente a lo anteriormente expuesto es nuestra intención explorar las responsabilidades ético morales y las ideas regulativas, bajo el sentimiento sobre la vulnerabilidad de los derechos en los jóvenes universitarios para replanteamientos en conjunto con la clase.

Mediante esta participación en la cátedra se permitirá aflorar una gama diversa de sentimientos, vivencias, experiencias con respecto al tema ciudadano, que luego en acompañamiento con el maestro recibirá el análisis pertinente para las posibles análisis desde el apoyo teórico, pedagógico y constitucional, sería un aprendizaje a la inversa práctico-teórico.

Debemos comprender la importancia que se presenta hoy al interior de esta cátedra de un dialogo interdisciplinar en pro de la formación ciudadana que ha estado en deuda en dichos espacios, más sin embargo, debo agregar que estas necesidades de abrirse a un trabajo en conjunto con la pedagogía únicamente tendrían significado si se comienza desde el interior de cada maestro, pues habría que decir también que es una tarea que no le compete únicamente a los maestros de las cátedras de formación ciudadana, es una responsabilidad que nos concierne a todos, pues no se trata de ajustar o acomodar a nuestros estudiantes a nuestra sociedad, pues lo deseable es formarlos motivándoles sus pasiones, imaginaciones y deseos a la hora de reconocer y proponer nuevas alternativas para la solución de conflictos entorno a las dinámicas sociales, reconocerse como ciudadanos pertenecientes a una comunidad política, como seres de derechos y deberes.

Quiero concluir este artículo haciendo un llamado al quehacer del maestro, ya que la formación ciudadana debe ser una acción deliberada y

premeditada para enseñar y aprender los valores y derechos sociales para nuestro vivir cotidiano, pues siempre me ha parecido que la formación ciudadana implica “el saber-hacer”, un diálogo entre el “conocimiento, la experiencia, el hacer y el derecho”. La verdad es que los espacios de formación ciudadana y constitucional necesitan expandir su mirada, necesita repensarse la participación estudiantil, darle el protagonismo que se merece a los estudiantes, escuchar sus voces, es primordial apropiarse de los espacios curriculares y pedagógicos que introduzcan discursos y acciones ciudadanas en brazos de la democracia, pues lo cierto es que el ciudadano no nace, se forma.

BIBLIOGRAFÍA

- MAGENDZON, Abraham. (2004). El complejo camino de la Formación Ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes. LOM.Ediciones; PIIE. Santiago de Chile.
- MORENO, Rendón, Estefanía. (2007). “Estado de la discusión sobre el concepto de ciudadanía: estudio de caso. El concepto de ciudadanía en algunos estudiantes de la facultad de comunicaciones de la universidad de Antioquia, año 2007, semestre 01, antes y después de cursar la cátedra de formación ciudadana y constitucional”. Trabajo de grado para optar al título de Abogada.
- Quiroz, Ruth Elena. (2008) *El profesor y la formación ciudadana*; En revista Unipluriversidad Vol. 8 N1, Universidad de Antioquia.
- Rubio Carracedo, José. (2007) *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Editorial Trotta,

2.3.3 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS VALORES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Luz Mery Querubin⁹⁸

Introducción

Soy docente en la Escuela Normal Superior del Nordeste Yolombó, ubicada en la tierra de Doña Bárbara Caballero, Marquesa y protagonista de la novela de Tomás Carrasquilla, a la cual se llega luego de viajar por la carretera que bordea el Porce: vegas feraces, ricas en agricultura propia del clima medio de las montañas, suaves colinas de hermoso verdor, caminos por donde aún se ven arrieros con sus recuas y donde las casitas campesinas, abundantes en orquídeas, bifloras y besitos, producen la sensación de una vida bucólica, que se recoge al atardecer, entre rezos y cantos que invitan al descanso e inspiran para la producción escrita y deconstrucción de la práctica del maestro, no obstante, la carencia de estas habilidades o mejor dicho de las condiciones para el desarrollo de estas habilidades y la cultura sobre la escritura no han permitido plasmar estos sentires; pero cuando el horizonte encubierto está para la didáctica de la escritura a nivel institucional mejorar, llega “El diploma investigación acción –educativa, por la Red de Maestros

98 Coordinadora de la Escuela Normal Superior “Del Nordeste”, Yolombó (Antioquia).

investigadores de Antioquia y orientado”, como una gran oportunidad para cuestionarme sobre mi práctica docente. La participación en esta cohorte n° 40, me ha dado herramientas de reflexión importantes en mi quehacer pedagógico, gracias a las sabias orientaciones del Doctor Bernardo Restrepo Gómez.

Es así como se da inicio al recorrido por toda esta ruta pedagógica de deconstrucción de mi práctica docente y que ha conducido por senderos generadores de aprendizajes significativos, durante los meses de Marzo a Diciembre de 2012.

“Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de los valores en la formación de maestros, una experiencia significativa en investigación acción educativa”, título que le he asignado a este trabajo de investigación, es una evidencia más de que nosotros los docentes debemos estar dispuestos a transformar metodologías y ambientes de aprendizaje.

Como docente coordinadora de práctica me ha interesado desde tiempos atrás la historia de la pedagogía y sus principales representantes en cada una de las épocas del panorama educativo, sus aportes a la educación actual, las estrategias que favorecen la construcción de aprendizajes significativos. Los maestros en formación son únicos e irrepetibles, constructores de nueva sociedad y deben formarse con calidad para enfrentar los nuevos retos que se imponen en este mundo globalizado.

Por medio de la implementación de estrategias pedagógicas y metodológicas los estudiantes del grado 12, encontraron una nueva forma de comprender y entender su rol de maestro en formación a través de experiencias significativas, dando así, un valor y un sentido a las prácticas docentes que en orden académico, sería de tipo pedagógico; donde el maestro no da respuestas, plantea inquietudes a los maestros en formación para que ellos puedan abrir los caminos y marquen las rutas posibles para encontrar las posibles soluciones a sus interrogantes.

El trabajo con las nuevas estrategias, les brindó la posibilidad de cualificar su trabajo en el aula de clase y desarrollar competencias de trabajo en equipo, como estrategia para la construcción; y de ampliar sus horizontes en términos de desempeño docente y cualificación pro-

fesional, en la medida en que tuvieron que superar algunas dificultades entorno a diferentes procesos de su rol docente y de motivación.

2.3.3.1 ¿QUÉ ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS CONLLEVAN AL FORTALECIMIENTO DE LOS VALORES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS?

2.3.3.2. OBJETIVOS

- **General**

Diseñar estrategias pedagógicas que permitan el fortalecimiento de valores profesionales a través del proyecto de investigación para tener un mejor proceso de formación de los estudiantes del grado 12 de la Escuela Normal Superior del Nordeste.

- **Específicos**

- Indagar problemáticas reflejadas en los estudiantes durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas para la promoción de espacios educativos que permitan la cualificación docente.
- Identificar en la comunidad educativa estrategias y actividades que conlleven a la formación en valores profesionales.
- Diseñar estrategias metodológicas que permitan el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del grado 12 en la cotidianidad de la escuela.

2.3.3.3 DISEÑO METODOLÓGICO

- **Tipo de Investigación**

Investigación – Acción Educativa de corte cualitativo

El proceso investigativo desarrollado se fundamenta en la investigación acción educativa, ya que recobra los diferentes medios existentes en el contexto, como objetos de estudio que posibilitan la construcción

teórica, a partir de la cual se cimienta la investigativa, a través de un enfoque hermenéutico pretendiendo con ello analizar de manera clara y precisa los diferentes cambios en mi práctica docente que se han generado a partir de mis diferentes actuaciones a través de las interacciones comunicativas ocasionadas por los diferentes discurso tejidos en medio de la complejidad educativa , a causa de las diferentes características que yacieron en la época de mi formación..

Es de corte cualitativo porque plantea un problema basado en la realidad de los estudiantes, teniendo en cuenta las dificultades humanas, sociales y culturales evidenciadas en los campos de desempeño laboral.

De acuerdo con esto formulo preguntas que permiten a los maestros en formación comentar sus experiencias, siendo estas las que direccionan la propuesta de intervención en temas tales como la importancia de la formación pedagógica de los maestros y como se fortalece su quehacer docente.

- **Población**

La población se define como “cualquier conjunto de elementos del que se quiere conocer o investigar alguna de sus características” (clape)⁹⁹

En este sentido, en la presente investigación la población estará conformada de la siguiente manera:

- **Docente**

Luz Mery Querubín, Especialista en Educación Personalizada de la Universidad Católica de Manizales, Coordinadora Escuela Normal Superior del Nordeste Yolombó, con 25 años de experiencia docente.

- **Estudiantes**

20 estudiantes pertenecientes al grado 12 de la formación complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Nordeste Yolombó.

99 Diccionario. Espasa Calpe.

El grado 12° esta conformado por 11 mujeres y 9 hombres cuyas edades oscilan entre los 16 y 23 años, se encuentran en los estratos 1 y 2.

- **Muestra:**

Once registros plasmados en el Diario de Campo, de mi práctica pedagógica en la coordinación de la práctica pedagógica.

2.3.3.4 DECONSTRUCCIÓN:

Apoiada en lo planteado por Derrida, la deconstrucción consiste en analizar la práctica pasada y presente desde la retrospectión, los diarios de campo, las observaciones del docente y las entrevistas focales con los estudiantes, teniendo en cuenta que están mediados por múltiples factores como la cultura, las ideologías, los símbolos, las convenciones, los géneros, la comunicación, que no dejan traslucir directa y transparentemente las ideas de sus autores.²(Bernardo, 2006).

Inicio la deconstrucción de mi práctica docente a través de la descripción y el registro de las clases en el diario pedagógico, iniciando el 24 de Abril de 2012.

2.3.3.5 SISTEMATIZACIÓN:

Luego de la lectura crítica del diario pedagógico, identifico las siguientes categorías y Subcategorías: ritual, metodología y evaluación:

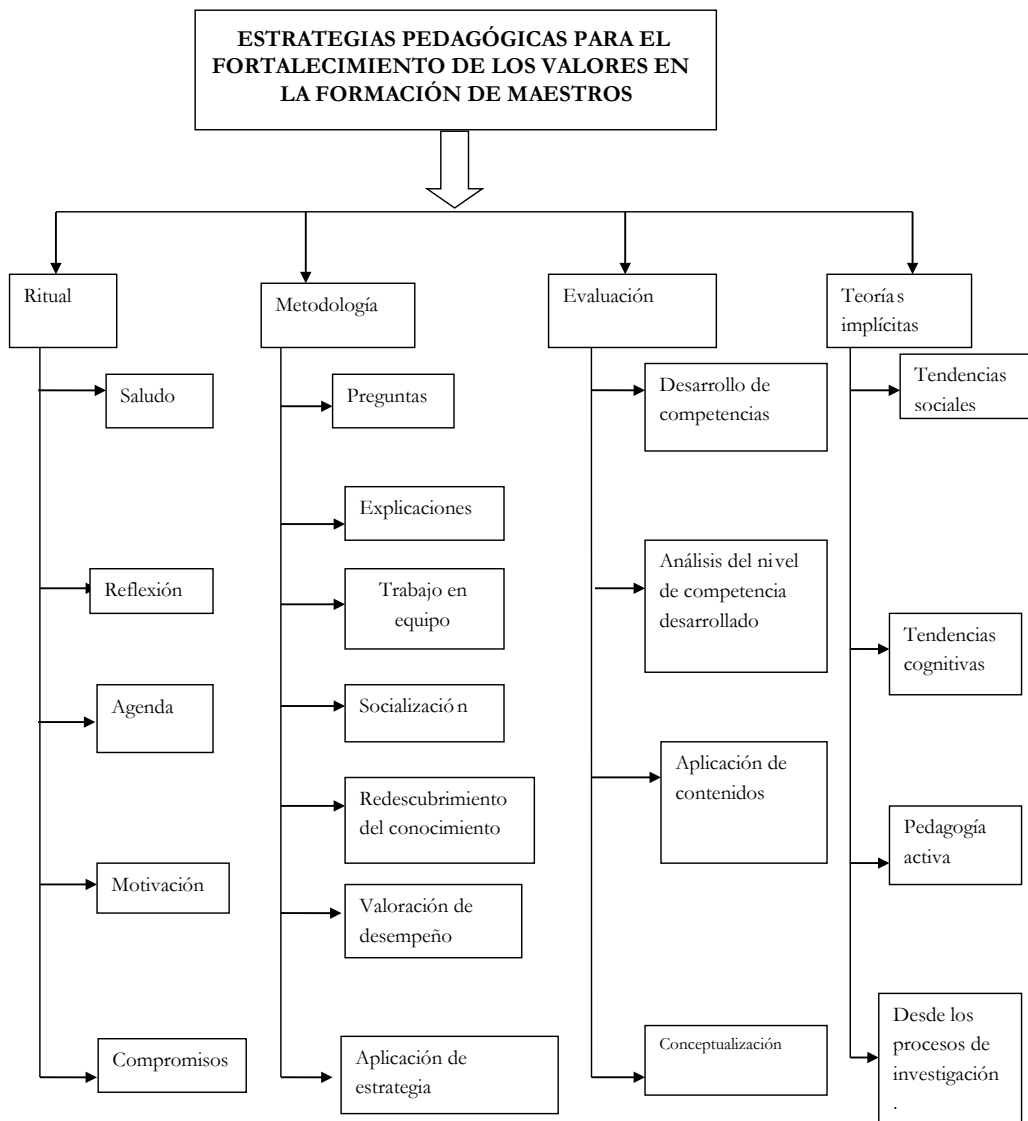
2.3.3.6 TEORÍAS IMPLÍCITAS:

En mi trabajo con los estudiantes desarrollo una concepción constructivista del aprendizaje. Inicialmente tengo en cuenta los saberes previos identificando las capacidades y destrezas de cada uno. Razón por la cual, en el proceso de aprendizaje, hago todo lo posible por responder a cada una de las diferencias individuales de los alumnos.

Igualmente, establezco la diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender y lo que puede aprender con la ayuda de otra persona, siguiendo instrucciones, procurando alcanzar un aprendizaje significativo donde dispongo a través de la motivación un ambiente propicio

para que el estudiante relaciones lo que aprende con su saber previo y lo pueda aplicar a su vida cotidiana, le encuentre funcionalidad, desde esta categoría ubico 4 subcategorías: Desde las tendencias sociales, tendencias cognitivas, pedagogía activa, y desde los procesos de investigación.

2.3.3.7 MAPA CONCEPTUAL DE LA DECONSTRUCCIÓN



2.3.3.8 ANÁLISIS DE LA DECONSTRUCCIÓN:

Este análisis se presenta en el mapa conceptual que resultó después de una lectura detallada del diario pedagógico, donde se inicia el proceso de categorización a partir de los datos recopilados de mi práctica docente.

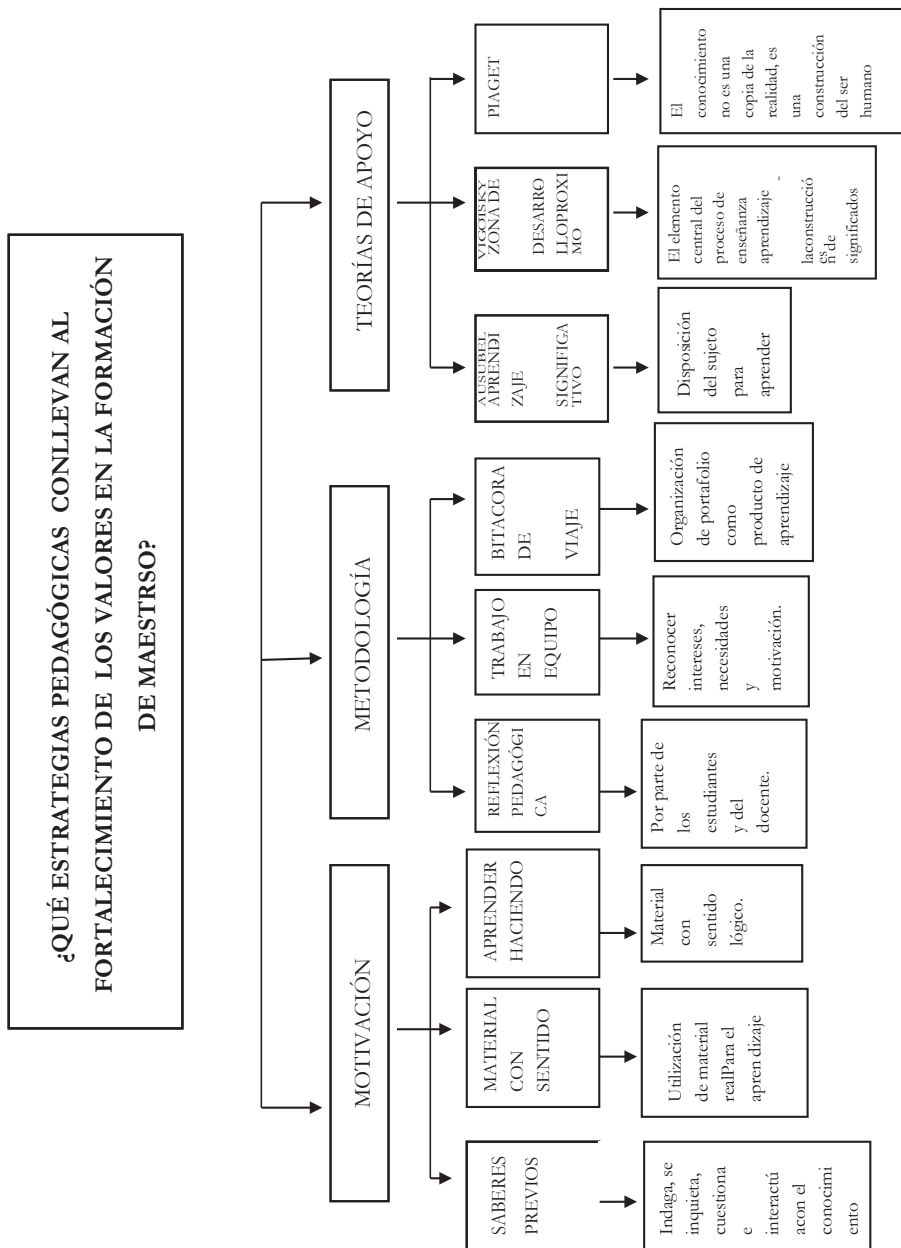
Evidencie cuatro categorías. Ritual, metodología, evaluación y teorías implícitas, cada una de estas consta de varias subcategorías: ritual, saludo y reflexión.

Tengo en cuenta que es una buena forma de iniciar cada clase, ya que además de ser algo fundamental en la cultura de la escuela normal, es el la base y motivación para la clase, pues la reflexión debe estar articulada a la temática a trabajar, es una especie de motivación, es la apertura a la disposición para el encuentro.

Realizar una reflexión al principio de una sesión de trabajo permite crear un ambiente activo y participativo. A partir de la reflexión el Corcho, los estudiantes dan los siguientes aportes:

- Los maestros necesitamos ser muy recursivo y creativos.
- Es necesario orientar bien a los estudiantes para que ellos construyan conocimiento.
- Es fundamental utilizar diversas estrategias para no aburrir a los estudiantes...

2.3.3.9 MAPA CONCEPTUAL DE LA RECONSTRUCCIÓN



- **RECONSTRUCCIÓN**

Para la reconstrucción de mi práctica me trace una ruta metodológica:

Dentro de la ruta metodológica, he considerado acudir al método de Investigación- Acción, el cual *“tiene como propósito no sólo la comprensión, interpretación y reflexión sino además la transformación de la realidad estudiada”* (Notario de La torre, 1999, p. 53). Principios que se haya en coherencia con los propósitos implícitos en la investigación y en el escenario de actuación, es decir, en las instituciones educativas de los actores participantes.

Por otro lado, Sandín (2003, p. 161) citado por Hernández y Baptista (2010), apunta que *“la investigación acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”* (p. 707).

Este se constituye como un proceso dialéctico en donde interacciona la teoría con la práctica y a su vez, la práctica con la teoría, el conocimiento y la acción, el proceso y el producto, el sujeto y el objeto de estudio. De esta manera, la investigación-acción como método de investigación busca construir teoría, para que esta sustente la acción.

En el contexto pedagógico se concibe como una interacción entre el docente y el estudiante, para así facilitar la construcción permanente del conocimiento, considerado como un proceso para compartir e intercambiar experiencias, es decir, para aprender juntos.

2.3.3.10 TEORÍAS DE APOYO

- **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: AUSUBEL**
- **ZONA DE DESARROLLO PROXIMO: VIGOTSKY**
- **EL CONOCIMIENTO NO ES UNA COPIA DE LA REALIDAD, ES UNA CONSTRUCCIÓN DEL SER HUMANO: PIAGET**

2.3.3.11 EFECTIVIDAD DE MI NUEVA PRÁCTICA

No solo yo me cuestioné en la Escuela Normal. Pasados algunos meses conversando con algunos de mis compañeros, ellos me decían “es necesario reflexionar sobre nuestra propia práctica pedagógica y ser conscientes de nuestros aciertos y desaciertos...se requiere hacer transformaciones...Estos cambios benefician a la comunidad educativa.”

Me siento satisfecha, tanto en lo personal como en lo profesional, por los logros alcanzados a través de mi nueva experiencia metodológica. Como docente invito a cada uno de mis colegas para que hagan un alto en el camino como docentes y reflexionen, buscando alternativas o métodos didácticos y vivencien todos los logros que puedan alcanzar en beneficio de la comunidad educativa.

Algunos de mis logros fueron:

- Aprendí a reflexionar sobre mi propia práctica pedagógica para beneficio de los estudiantes y de la comunidad educativa, especialmente para mi crecimiento personal y como docente.

- Aprendí que en el aula de clase, debe hacerse investigación – acción en forma continua.

- Siento que mis nuevas estrategias metodológicas han contribuido a la transformación de la práctica de los maestros en formación. Ese ha sido mi aporte a la cualificación de los procesos de formación del nuevo maestro.

- Los estudiantes se sienten más motivados e inquietos por mejorar su rol docente.

2.3.3.12 CONCLUSIONES

El trasegar por cada una de las fases de esta investigación me permitió evidenciar las falencias de mi práctica pedagógica, revisar a fondo cada uno de los momentos contemplados en la clase, para emprender una ruta de mejoramiento de ésta. Igualmente dicho proceso nos per-

mitió, tanto a los estudiantes como a mí, enfrentarnos a los cambios en la forma, en el proceso educativo, en la motivación.

Otro elemento que resulta fundamental resaltar es el consenso acerca de la necesidad de la deconstrucción de mi práctica pedagógica para el fortalecimiento de los procesos en la formación inicial de maestros.

2.3.4 LA FORMACIÓN DEL ROL PEDAGÓGICO – SOCIAL DE LOS MAESTROS

Martha Cecilia Gil Salcedo¹⁰⁰
Olga Lucía Sánchez Valencia¹⁰¹

“El maestro es un cultivador por esencia y por oficio”
(Rodolfo de Roux)

2.3.4.1 Problema:

Tensiones teórico-prácticas para adecuar el plan de formación del espacio de práctica pedagógica e investigación para aspirantes que no son egresados de una Escuela Normal Superior

¿Qué he hecho y qué debo hacer para interiorizar el rol pedagógico – social de los maestros(as) que no son egresados de una Escuela Normal Superior?

100 Administradora Educativa. Maestra Investigadora de la Escuela Normal Superior “De Medellín”. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia.

101 Maestra Investigadora de la Escuela Normal Superior “De Medellín”. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia.

- **SUBPREGUNTAS:**

- ¿Cuáles son los imaginarios que trae el maestro en formación acerca del rol social del maestro?
- ¿Cuáles son las diferencias y relaciones del rol como estudiante que asumen los bachilleres pedagógicos y los bachilleres académicos en la dinámica de la cultura escolar normalista?
- ¿Qué impacto han tenido las teorías, rutinas, métodos y estrategias en la formación del rol pedagógico que ha utilizado la maestra de práctica e investigación durante el año 2011-2013?
- ¿Cómo lograr que las experiencias del maestro(a) en formación con el niño permita transformar y desarrollar el rol pedagógico y social del maestro(a)?

2.3.4.2 Objetivos:

- Caracterizar las rutinas y rituales, métodos y estrategias pedagógicas cotidianas; ocasionales y las teorías pedagógicas que fundamentan la práctica formativa que se desarrolla en el espacio de seminario de investigación y práctica pedagógica.
- Comprender la relación teoría-práctica, mundo de la escuela y mundo de la vida que da soporte filosófico y metodológico al espacio seminario de investigación y práctica pedagógica.
- Identificar las experiencias educativas que potencian y/o debilitan la construcción intrasubjetiva e intersubjetiva del rol pedagógico-social de los maestros(as) en formación que no son bachilleres pedagógicos egresados de la Escuela Normal Superior de Medellín.
- Valorar los cambios desarrollados que se introducen en términos de estrategias, conocimientos y experiencias para acompañar el proceso de construcción interior que exige el rol pedagógico-social del maestro(a) en formación.

2.3.4.3. DISEÑO METODOLÓGICO

- **POBLACIÓN**

Los estudiantes que se inscriben en el Programa de Formación Complementaria provienen de los estratos 1,2 y 3 de Medellín en un 95%

- **MUESTRA**

El semestre dos del programa de formación complementaria está conformado por 30 estudiantes: 6 hombres y 24 mujeres. Esta muestra se inscribe desde 2011- hasta junio 30 del 2013.

Enero Todos los maestros(as) en formación son bachilleres académicos a excepción de dos; Son bachilleres con profundización en pedagogía de la Escuela Normal Superior de Medellín. Ambos son de reingreso al P.F.C.

Está población inicio en 2011 con 34 estudiantes, el semestre de fundamentación pedagógica como preámbulo a la formación profesional.

Todos los estudiantes no alcanzaron las competencias durante el primer semestre.

Al terminar el primer semestre del ciclo cinco estudiantes no aprobaron las competencias pedagógicas; y una de ellas se retiró por motivos de viaje a los Estados Unidos para participar en un proyecto musical de coreografía como bailarina profesional.

Este grupo de maestros(as) en formación pertenecen al estrato 1, 2,3.

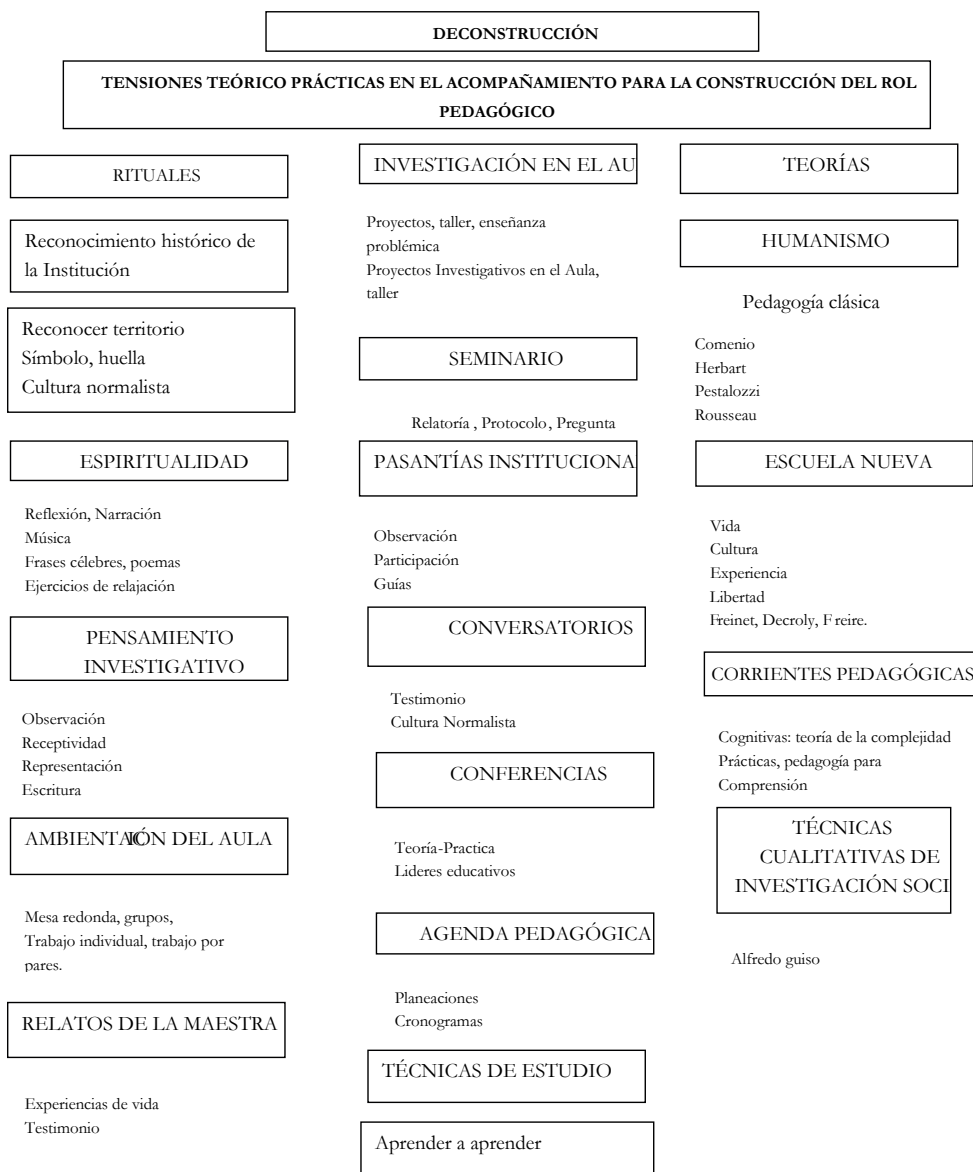
9 mujeres conforman familias nucleares, 3 mujeres son cabezas de hogar, 1 hombre es cabeza de hogar.

En esta población cumplen jornadas laborales para financiar la educación 8 estudiantes, 3 hombres y 5 mujeres.

Las relaciones del grupo con la asesora son armoniosas, se fundamentan en el respeto y reconocimiento a la autoridad e interiorización de la cultura normalista.

Se destacan cinco estudiantes que presentan dificultades para el reconocimiento de la autoridad y la norma y esto dificulta la convivencia y el ambiente para el desarrollo de habilidades.

Los maestros (as) en formación que requieren acompañamiento individualizado se caracterizan porque demuestran baja identidad con la profesión de educador, se observan poco entusiasmo por el rol de maestro, les cuesta perseverar en el esfuerzo.



2.3.4.4 Análisis e Interpretación de la Deconstrucción de la Práctica Pedagógica.

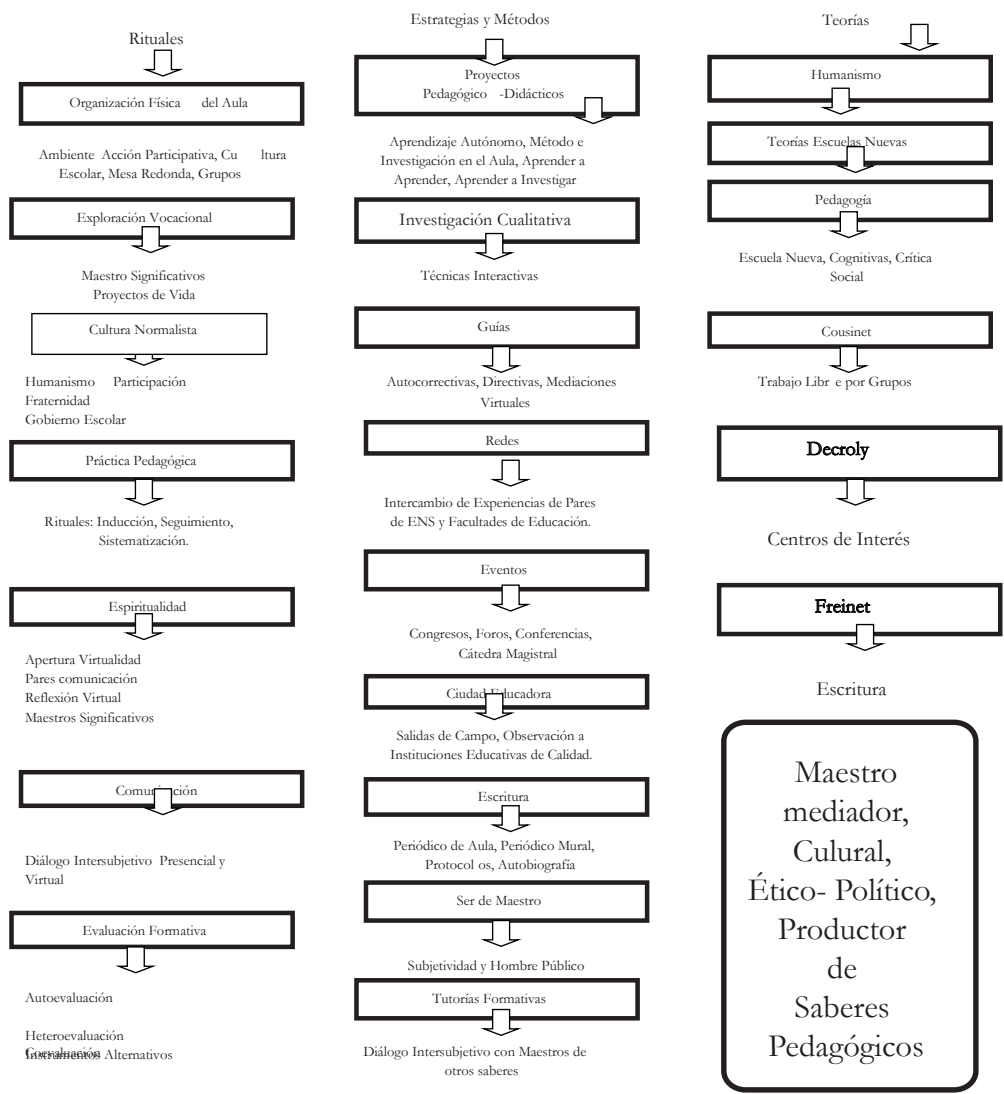
- **Semestre de fundamentación pedagógica:**

Rol social-pedagógico requiere de condiciones familiares administrativas, pedagógicas, curriculares e investigativas institucionalizados y comunitarias.

Durante éste proceso se pretende identificar las motivaciones interiores que movilizan el proyecto de vida personal y profesional del futuro maestro.

El uso de las técnicas interactivas cualitativas ha tenido un impacto significativo como una práctica exitosa para leer las realidades sociales de estas poblaciones.

Las técnicas en los diseños metodológicos de investigación cualitativa se definen como el conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, validar, y analizar información, que se efectúan de acuerdo con un tema específico y con el objetivo concreto planteado desde la investigación. En este sentido, son implementadas por el investigador con el único objetivo de recoger una información útil para su estudio investigativo. Por cuanto permiten develar el sentimiento, pensamiento y acción de los actores para comprender y transformar las problemáticas, duelos y carencias afectivas y cognitivas en objetos de conocimiento complejos reparadores e integrados. las técnicas más usadas son la foto historia, la colcha de retazos, el mural de situaciones, la silueta, la cartografía, retablo, entre otras.



2.3.4.5 Análisis de la Reconstrucción:

Reflexionar sobre la práctica pedagógica desarrollada permite revisar-me el grupo de maestros en Formación, generar experiencias de acogida, habitar con sentido desde lo cotidiano – humano, en la cotidianidad y para la cotidianidad, por cuanto se pretende crear nuevas comprensiones desde la realidad.

El maestro construye pensamiento pedagógico – didáctico en la acción. El rol del educador le exige responder en situaciones de manera inmediata... ahí resuelve lo operativo... lo funcional. No le permite pensar.

Fruto de la investigación evaluativa continua del plan de formación se fortalecen los siguientes procesos educativos:

El enfoque teórico

- Rituales pedagógicos: los rituales son necesarios afirma Saint Exuperi en el Principito. Hacen que un día sea diferente a otro.
- Selección y análisis crítico de canciones clásicas colombianas y del folclor universal con la intención de señalar la articulación entre la cultura local y universal donde el maestro es un mediador cultural, ético y político.
- Ejercicios de relajación, física y mental, acompañados de juego, lúdica, expresión corporal, ritmos y retahílas infantiles y juveniles.

Lectura de poemas educativos

- **Maestros significativos:**

Esta estrategia se fundamenta en uno de los principios clásicos de la pedagogía que enuncia: "El maestro es un modelo, referente el testimonio de vida, inspira a los estudiantes a imitarlo."

2.3.4.6 Conclusiones

El diseño curricular de la práctica pedagógica con enfoque investigativo para la formación de maestros(as) que no provienen de una Escuela Normal implica al maestro formador portar las siguientes características personales y profesionales:

Alta identidad con la profesión docente, formación en investigación formativa, práctica pedagógica democrática, habilidad para articular la

formación pedagógica–didáctica y los procedimientos técnicos del proceso de la investigación.

Las experiencias educadoras tienen que valorar, reconocer y problematizar los imaginarios, rutinas y prácticas culturales en relación con el oficio del maestro(a). Estas poblaciones portan una educación adquirida por procesos de saber en las comunidades, ausentes de proyectos de vida unidos al conocimiento científico.

Freire nos plantea que la cultura hace parte del conocimiento científico.

Los maestros en formación de esta población traen a la Escuela Normal una raza y una cultura familiar y comunitaria que determina los métodos y las estrategias necesarias que conduzcan a generar valores para desarrollar el rol pedagógico tales como: el amor al conocimiento, el esfuerzo y disciplina personal.

La inmersión en la cultura escolar Normalista les permite desarrollar admiración y afecto por los Maestros Formadores. Esperan ver en ellos modelos de identidad para dirigir su vida personal y profesional. Requieren amor, estímulo constante y reconocimiento público para construir autoestima e identidad. El rol del maestro formador es canalizar los vacíos afectivos y cognitivos desde la perspectiva de la formación a través de la enseñanza.

Algunas actividades que generaron en los maestros en formación deseos por el conocimiento y formación ciudadana fueron: salidas a instituciones educativas de calidad con guías de observación, visitas a espacios culturales: museos, bibliotecas, parques, conversatorios con personas significativas como maestros investigadores, historiadores, líderes educativos, escuchar, leer y construir versos y poemas relacionados con la vida, los saberes y la escuela.

La construcción del rol pedagógico, entraña vivencias unidas al problema de vocación.

Cualquier reforma educativa que se inicie en el país, debe tener como condición, la conversión del maestro y esta solamente se logra

formando la vocacionalidad en los futuros docentes. **Primero hay que ser y después veremos qué es lo que hay que hacer.**

Vocación viene del vocablo *vocare*, que significa llamado. Así entendida es una inclinación natural que siente un individuo por un arte u oficio, en este caso el de enseñar. Pero es precisamente en ese concepto donde quiero detenerme, porque la vocación para ejercer el oficio de maestro, se ha entendido desde una dimensión...! Quiero ser maestro porque me gustan los niños! Muy bien. Esto es significativo pero no basta, la vocación, hay que provocarla, despertarla, estimularla, a través de experiencias que le permitan al futuro maestro encontrarse a sí mismo y trascender del deseo de ser maestro a construir la voluntad de asumirse como maestro.

Pero esa vocación se construye desde la identidad de un sujeto que produce conocimientos y que ejerce la función de recontextualizarla culturalmente desde la enseñanza.

La vocación contextualizada en el maestro como una identidad, crea las condiciones para que el docente se mire así mismo como sujeto portador del saber que enseña y el saber pedagógico y a la vez, productor de ese saber por medio de la investigación y la práctica reflexiva racionalizada.

El educador sólo fortalecerá su práctica cotidiana y su discurso, cuando articula el proceso de enseñar a la investigación de su propia práctica.

Si la vocación es un deseo, hay que transformarlo en voluntad hasta convertirse en un proyecto de vida.

Luego el individuo que opta por ser maestro, debe cultivar desde su interior, además otras cualidades muy significativas, como son: el amor por la vida, la alegría, el optimismo, la solidaridad, la generosidad, el espíritu de diálogo y la democracia; es decir un estilo de vida coherente en el pensar, el sentir y el actuar.

Nuestro insigne educador Antioqueño Conrado González afirmaba: "(...) ¡Los pueblos se parecen a sus maestros. El maestro no puede

cambiar su identidad cultural en el hogar, en el metro, en la sala de teatro o en el restaurante. Es maestro en todo momento y en todo lugar!.

Por todo lo anterior los formadores de maestros de estas poblaciones tenemos que generar condiciones de excelencia y adecuaciones organizacionales y curriculares para que los alumnos cultiven libremente la profesión de maestros; nuestras clases, seminarios, proyectos y talleres implica provocar en los otros el placer por el conocimiento, voluntad para enseñar a los otros a descubrirse a si mismos, a experimentar como personas...

La vocacionalidad no es un problema genético, ni circunstancial. Se escoge porque el individuo optó por un proyecto de vida unido al conocimiento. Los maestros formadores de maestros debemos ofrecer una motivación externa a los futuros docentes pero articulado al saber.

Por esto la vocación se cultiva, se acompaña, se registra a través de los procesos de escritura y lectura argumentada.

Herbart, afirma: "La pedagogía es la ciencia que el maestro necesita para sí mismo". No podemos cultivar el rol pedagógico a espaldas de la pedagogía, sino buscando en sus fuentes, la esencia del oficio del maestro. El qué y el para qué formamos maestros".

A toda la sociedad, nos corresponde el deber de reconocer y legitimar la autoridad del maestro como intelectual y un recontextualizador de nuevos ambientes sociales y culturales.

Se propone el siguiente diseño curricular para la transformación de la práctica pedagógica dirigido a poblaciones que no provienen de Escuelas Normales.

BIBLIOGRAFÍA

- Álzate, Gustavo (2002). Archivo Pedagógico. Editorial Limer Medellín.

- Donald, Lemke (2002). manual metodológico para la construcción de currículos pertinentes.
- Gil, Salcedo, Martha C. (1996). La vocacionalidad en la formación de Maestros. Revista Ruptura Pedagógica. E.N.S.M.
- ----- Entre la Escuela Normal la transformación y las prácticas Pedagógicas como constructoras de tejido social en la Comuna 8: una reflexión Pedagógica desde la E.N.S. de Medellín. Practica pedagógicas para la transformación social. Redmena 2012.
- J.P.C. (1936). La Nueva Escuela: su tendencia y carácter de la misma. Biblioteca de Pedagogía Moderna. 1936, Gerona – Madrid, Página 11.
- Manen, Van Max (1998). El tacto en la Enseñanza. El significado de la Sensibilidad Pedagógica. Barcelona.
- Olarte, Mónica y otros. (2008). Plan hacia la resignificación de las practica pedagógicas Normal de Medellín.
- Rodríguez, Gómez. Hilda Mar. (2006). Práctica Pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. Pedagogía y Saberes Nro. 24.
- Sánchez, Valencia Olga Lucía (2012). Plan de curso de Practica Pedagógica e investigación. Programa de Formación Complementaria. Escuela Normal Superior de Medellín.

2.3.5 FORMACIÓN DE ESTUDIANTES CRÍTICOS Y REFLEXIVOS DESDE LAS CIENCIAS POLÍTICAS, EN EL GRADO DÉCIMO A DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR “PEDRO JUSTO BERRÍO”.

Luz María Arrieta Pérez¹⁰²

2.3.5.1 PROBLEMA

¿Qué estrategias aplicar para formar estudiantes más críticos y reflexivos desde las ciencias políticas en el grado décimo A de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío?

2.3.5.2 OBJETIVOS

- **Objetivo general**

Analizar mi práctica pedagógica en el grado décimo, para el reconocimiento de los aspectos más relevantes en la enseñanza de las ciencias políticas.

- **Objetivos específicos**

- Conocer a fondo mi práctica pedagógica a partir de su deconstrucción

¹⁰² Docente de la Institución Educativa Escuela Normal Superior “Pedro Justo Berrío”, del municipio de Santa Rosa de Osos.

- Identificar las teorías que están implícitas de mi práctica pedagógica en la enseñanza de las ciencias políticas en el grado décimo.
- Reconstruir mi práctica pedagógica.
- Evaluar la efectividad de mi nueva práctica pedagógica.

2.3.5.3 DISEÑO METODOLÓGICO

- **Tipo de investigación:** investigación Acción pedagógica
- **Población objeto de estudio.**

La población objeto de estudio es el grado décimo A, 2012 de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, que corresponde a 30 estudiantes, de los cuales 18 son mujeres y 12 son hombres, sus edades oscilan entre los 14 y 16 años. Son jóvenes alegres, participativos, amistosos, expresivos, cálidos, disciplinados, con buen manejo del tiempo. Dan su punto de vista con relación a los temas que se trabajan pero pocas veces argumentan. Algunos les gusta leer textos políticos o de actualidad, la mayoría le parece aburrido, pocas veces ven el noticiero, ya que expresan que la sesión que les gusta es la de la farándula y o que se ven los titulares. Los periódicos y revistas de su interés son de carácter juvenil, pero ninguna relacionada con política o economía.

- **Muestra**

Diez diarios de campo de mi práctica pedagógica en la enseñanza de la política en el grado décimo A.

Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Los diarios de campo pedagógico, como técnica privilegiada para registrar las prácticas pedagógicas.

La retrospectiva

2.3.5.4 DECONSTRUCCIÓN DE MI PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En relación a la deconstrucción de mi práctica pedagógica encontré los siguientes elementos Momentos, Metodología, Estrategias y actividades, evaluación y teorías implícitas.

2.3.5.5 RECONSTRUCCIÓN DE MI PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Con respecto a la reconstrucción de mi práctica pedagógica, en MOMENTOS, replanteo los aspectos de REFLEXIÓN Y DESPEDIDA.

En cuanto a la **REFLEXIÓN**. Considero que es propicio utilizar este espacio para llevar lecturas de los que esté ocurriendo en la actualidad, que genere en los estudiantes controversia, que les permita indagarse y aportar más desde sus puntos de vista.

Y en relación al momento de **DESPEDIDA** o cierre Plantear una actividad de finalización así no se termine el contenido en esa clase. Para desarrollar los momentos de la clase y tratar de cambiar la situación de que las clases terminen generalmente cuando se acaba el tiempo. Algunas de las actividades en los últimos 10 minutos pueden ser: Extraer las ideas y los conceptos más importantes de la clase. Hacer una o dos conclusiones finales.

En el aspecto de **METODOLOGÍA**, incluyo el enfoque problemático.

Dentro de **ESTRATEGIAS O ACTIVIDADES**, considero que es necesario diversificarlas para evitar la monotonía y que los estudiantes pierdan el interés por los contenidos. Para mantener el hilo de los contenidos y desarrollar los momentos de la clase, que propone Herbart, a partir de las preguntas problematizadoras, planteando una pregunta al inicio de la clase y responderla al final. Teniendo en cuenta la estructura de la clase, que como lo enuncié en el momento de la despedida es poco planificado, es uno de los aspectos más relevantes que considero que tengo que trabajar para lograr la transformación que quiero en mis clases.

Según el portal Ida Ximena Velásquez, Red Maestro de Maestros, toda clase bien planificada debe seguir un orden claro, que permita tanto al docente como a los estudiantes visualizar el objetivo que se quiere lograr a través de ella.

Las etapas o fases que debiera tener una clase bien estructurada son: 1. Inicio o presentación del tema: a) Presentación del propósito de la clase, Motivación hacia el tema, Activación de los conocimientos previos respecto de los contenidos a abordar. 2. desarrollo o análisis de los contenidos: Corresponde al segundo momento de la clase y es de hecho, la etapa en la cual se invierte la mayor cantidad de tiempo. Durante esta fase se distinguen tres momentos: Desarrollo de los contenidos. Refuerzo de contenidos básicos. Y ampliación y profundización de contenidos. 3. cierre, síntesis o transferencia: Esta tercera fase o etapa es la más abandonada dentro del desarrollo didáctico. Durante esta fase debieran observarse actividades que apunten hacia: La síntesis de contenidos, La generalización o transferencia de los aprendizajes, Evaluación de aprendizajes.

Además poner en contacto a los estudiantes con escenarios que tienen que ver con la política como el concejo municipal, espacios de participación ciudadana a través de la SALIDA DE CAMPO.

Utilizar dentro de las actividades DILEMAS MORALES para poner en juego, los valores de los estudiantes para tomar decisiones y así despertar interés, criticidad y análisis. Según definición de ABC, un **Dilema Moral** es una **narración breve pero presentada a modo de historia, en la cual se plantea una situación posible de suceder en la realidad cotidiana pero que resulta ser conflictiva desde el punto de vista moral**, entonces, por tanto, se les solicitará a los oyentes o espectadores de la misma, que proporcionen, ya sea una solución razonada de la situación, o en su defecto un análisis de la solución escogida por el individuo protagonista de la historia conflictiva. Casi como una máxima, la situación será presentada como una elección disyuntiva, porque el estudiante se encuentra ante una decisión importantísima que tomar, ante la cual solamente existen varias soluciones posibles, las cuales entrarán en conflicto unas con otras, o sea, si se elige A y no B, o si se elige a C en vez de A y B.

Los dilemas morales se pueden presentar de situaciones conflictivas de la cotidianidad y basarse en hechos reales para lograr que los estudiantes se identifiquen con ellos y también se pueden retomar de situaciones hipotéticas, de los medios de comunicación o hechos imaginarios. Lo importante de esta estrategia es captar la atención y lograr que los educandos participen activamente poniendo en juego la escala de valores con la que cuentan, logrando así mayor análisis y criticidad en ellos.

Otra estrategia muy pertinente es el CINE FORO donde se le pueden presentar a los estudiantes diferentes opciones y realidades para luego analizar.

Dentro de las TEORÍA IMPLÍCITAS, el **MODELO PROBLÉMICO** ayuda a conseguir que los estudiantes obtengan aprendizajes más prácticos y vivenciales y los lleve a ser más críticos.

Teniendo en cuenta los aportes de Freire (1987) “Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizajes en este continuo trasegar que es la vida”; “con la pregunta nace también la curiosidad, y con la curiosidad se incentiva la creatividad. Con la educación tradicional, se castra la curiosidad, se estrecha la imaginación y se hipertrofian los sentidos” Y en concordancia con los Lineamientos Curriculares para el área de ciencias sociales, del MEN, que dentro de la propuesta curricular para la enseñanza del área propone las preguntas problematizadoras.

Las preguntas problematizadoras como su nombre lo dice, son preguntas que plantean problemas con el fin, no sólo de atraer la atención de las y los estudiantes –porque se esbozan de forma llamativa o interesante, sino que, su principal objetivo es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase. Podría decirse que ellas son “motores” que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula.

Dichas preguntas ofrecen grandes beneficios tanto en el quehacer pedagógico de las y los docentes, como en las actividades que desarro-

llan y encauzan los aprendizajes que realizan las y los estudiantes, en el aula y fuera de ella. A partir de ellas se pueden desarrollar los momentos de clase, planteando una pregunta al iniciar la clase para darle respuesta durante el proceso de desarrollo y sacar conclusiones al cierre del mismo.

2.3.5.6 CONCLUSIÓN

Al replantear mi práctica pedagógica espero mejorar mi desempeño como docente y mantener el interés de los estudiantes por el área de ciencias políticas y evitar que se convierta en una materia tediosa y monótona. Deseo contribuir con la cualificación de la educación y lograr que las enseñanzas impartidas los estudiantes la puedan aplicar para la vida y pueda aportar a la adquisición de los objetivos de las ciencias sociales.

La validación de esta nueva práctica pedagógica está en proceso, requiere de buscar otras estrategias de las que acostumbro a aplicar y hacer de cada clase una experiencia diferente tanto para los estudiantes como para mí, para conseguir un quehacer en el aula más dinámico y significativo, evaluando constantemente los resultados obtenidos para poder continuar mejorando.

BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA

- Desde ABC: <http://www.definicionabc.com/general/dilema-moral.php#ixzz2EQZclGxc>. Dilemas Morales.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Serie lineamientos curriculares ciencias sociales. Santafé de Bogotá.
- Velásquez, Díaz I. X. La estructura de la clase http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=3780&id_portal=569&id_contenido=14755.

2.3.6 LA BIBLIOTECA TEMPLO DE LA EPISTEMOLOGÍA

José Celedonio Montoya Urrego¹⁰³

2.3.6.1 JUSTIFICACIÓN

Las grandes deficiencias presentadas en las pruebas externas y en los trabajos presentados por parte de los estudiantes de la formación complementaria de la ENS Miguel Ángel Álvarez del municipio de Frontino han demostrado las falencias existentes en ellos en lo referente a la lectura de autores, investigadores y pedagogos serios, es así como sus conocimientos se sustentan en los hallazgos de internet en los desde los diferentes buscadores que se presentan en el momento.

Existe en los anaqueles de la biblioteca de la ENS grandes obras completas y abundantes bibliografía, en ellos los estudiantes en formación pueden llegar a profundizar sus saberes de forma segura. Se nota como al momento de presentar algunas actividades de consulta, los estudiantes transcriben los conceptos presentes en el internet, algunos con una superficialidad pasmosa.

Por último, desde la misma (SEDUCA) se han venido defendiendo las bibliotecas como lugares de conocimiento como verdaderos medios o herramientas de conocimiento

¹⁰³ Docente formación complementaria de la ENS “Miguel Ángel Álvarez”, del municipio de Frontino (Antioquia).

2.3.6.2 OBJETIVOS

- **General**

Identificar e implementar estrategias pedagógicas que permitan la resignificación de la biblioteca “María Victoria González” de la Institución Educativa Miguel Ángel Álvarez del municipio de Frontino, haciendo de esta dependencia un verdadero centro de investigación y profundización de conocimientos para los estudiantes del programa de formación complementaria.

- **Específico**

- Revisar mi práctica docente identificando categorías y temas que permitan hacer una lectura mi quehacer pedagógico.
- Identificar el material bibliográfico, haciendo un reconocimiento de los recursos existentes en la biblioteca.
- Indagar con los estudiantes de la formación complementaria las causas de preferencia del Internet como referente bibliográfico de consulta para profundizar en conocimientos de los diferentes saberes.
- Diseñar una propuesta metodológica tendiente a la resignificación de la biblioteca como verdaderamente centro de investigación y profundización de conocimiento.

2.3.6.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A pesar que en la ENS se han realizado algunas actividades tendientes a destacar a la biblioteca como un verdadero lugar de conocimientos, en el momento se nota el olvido en el que se ha sumido este lugar por parte de los estudiantes

En la actualidad algunos docentes la utilizan para sacar fotocopias, otros la toman como lugar de proyección audiovisual y unos cuantos como referente de aprendizaje, profundización e investigaciones.

Por parte de los estudiantes el olvido es mucho mayor ya que en el momento los conceptos emitidos en internet, son para ellos de un valor

en superlativo, por lo tanto los libros siguen en los anaqueles esperando su uso.

Es importante volver a resaltar estos lugares como verdaderos centros de saber, pues sin demeritar el internet, los libros tienen unas cualidades distintas a él, son fruto de investigaciones serias, están escritos por eminencias en el tema, son revisados minuciosamente al momento de su impresión, por lo eso los errores serían mínimos... contrario a internet pues en este lugar quien desee puede colgar su escrito no importa la superficialidad. Estos son seleccionados, copiados e impresos en los estudiantes haciéndolos cada vez más ligeros en lo que ellos consideran una verdad indiscutible.

2.3.6.4 POBLACIÓN

Inicialmente se servirán de este trabajo los estudiantes de la formación complementaria en un total de 59; por las circunstancias de las aplicaciones se ha reducido a un total final de 27 docentes del nivel complementario II pedagógico, a pesar de lo anterior presentaré algunas de las particularidades que se dan en cada uno de los grupos:

Del nivel complementario 2 Pedagógico: en el momento les faltan mucho compromiso, se sienten como si aun estuvieran en la media y son quienes más usan los elementos tecnológicos como herramientas de consulta, dejando de lado los libros; consideran que quienes no usan el Internet son menos que los demás.

Los estudiantes del nivel 4° académicos se caracterizan por su claridad en el trabajo que están haciendo para alcanzar su formación... son divergentes en todos los conceptos ya que es un grupo heterogéneo y el compromiso con la biblioteca se resume a la exigencia del docente, no hay conciencia de la importancia de este lugar; hacen uso de sus recursos cuando necesitan de algo para sus prácticas.

Los estudiantes del nivel 4° pedagógico son un grupo homogéneo, pero su medio favorito de investigación es el internet dado que en el salón tienen acceso a este medio, la biblioteca la han dejado como un elemento decorativo y la gran mayoría de lo que hacen es fruto de internet, esto se evidencia en la bibliografía de sus trabajos.

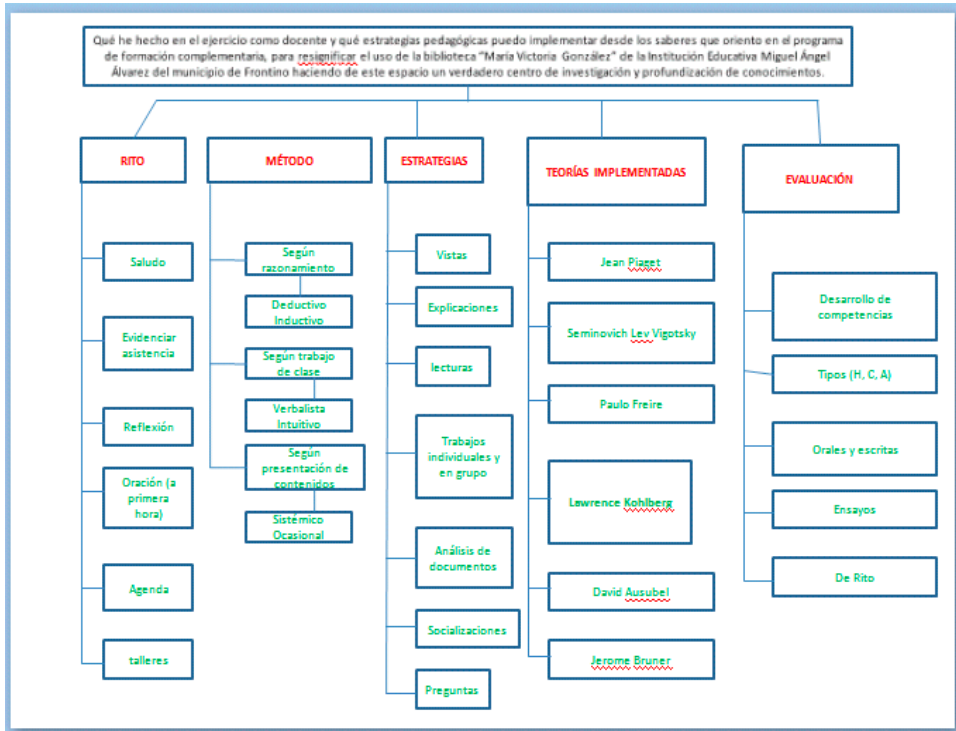
Los tres grupos se caracterizan por poseer estudiantes de estratos 1, 2, y 3 en su mayoría, provienen todos de familias humildes, algunos de la zona rural y una minoría de otros municipios sin dejar de resaltar su estrato. Igualmente algunas de las estudiantes son madres de familia o esposas por lo tanto su tiempo es limitado y debe ser “aprovechado” muy bien, por ellos justifican el gasto y la investigación en internet y no en los libros.

Gran parte de los asistentes a la formación se han presentado a la universidad y no han pasado por lo que la formación complementaria se toma como segunda opción, pero la minoría que desde años atrás había tomado la formación complementaria como su llamado vocacional lo hacen con un ímpetu que vale la pena exaltar.

En cuanto a las capacidades intelectuales que poseen, son suficientes para finiquitar su opción formativa, pero la pereza y el tiempo en algunos casos hace que se distraigan con facilidad tomando los caminos más fáciles en su formación; es así como los libros son poco usados por ellos y prefieren lo más rápido aunque no sea veraz pues ven en los escritos del ciberespacio verdades suficientes para transmitir las o aprenderlas.

2.3.6.5 PREGUNTA PROBLEMA

Qué he hecho en el ejercicio como docente y qué estrategias pedagógicas puedo implementar desde los saberes que oriento en el programa de formación complementaria, para resignificar el uso de la biblioteca “María Victoria González” de la Institución Educativa Miguel Ángel Álvarez del municipio de Frontino haciendo de este espacio un verdadero centro de investigación y profundización de conocimientos.



2.3.6.6 TEORÍAS IMPLEMENTADAS

Las teorías aquí planteadas están tomadas desde el mismo modelo de la Escuela Normal Superior Miguel Ángel Álvarez del municipio de Frontino, y que de alguna manera ayudan al proyecto, al igual que las metodologías. Las reservas en cuanto a quienes sustenten este trabajo son de gran importancia pues no es la idea dilatar estas teoría en amalgamas de personajes, lo interesante es dejar aquellos y solo aquellos que sean manejables desde la epistemía de los estudiantes de la ENS, y los docentes, además no es la idea salirnos de lo presentado en la Institución, es decir no dar giros de 180 grados, sino tomar lo existente y volverlo manejable para la tarea propuesta.

Paulo Freire: para el proyecto se toman los postulados de este en relación al planteamiento de la educación como posibilidad histórica. La posibilidad de liberación radica en la capacidad de percepción del hombre como ser inconcluso, limitado, condicionado e histórico; pero

que esta percepción sola no basta es preciso sumarle la acción política de transformación del mundo. Por su relación ciencia - mundo

Jean Piaget: se retoman los planteamientos de este epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo al replantea las relaciones existentes entre epistemología y desarrollo de las operaciones mentales, en cuanto al plantear que el conocimiento no es algo innato sino el resultado de factores de maduración epigenética, biológicos y socio-culturales. El conocimiento es fruto de factores de asimilación. El conocimiento demanda la exclusión de cualquier interpretación puramente empirista o apriorista del mecanismo cognoscitivo.

Semionovich Lev Vigotsky: aporta al proyecto desde la Internacionalización progresiva de mediadores, del sujeto con los demás y con el medio que lo rodea (lenguaje). El aprendizaje depende de las estructuras más complejas en las que se integran nuevos elementos. Un proceso cooperativo donde los individuos aprenden por interacción social. Estas los ayudan a interiorizar las formas de pensamiento y comportamiento. El aprendizaje supone una naturaleza social y un proceso mediante el cual se accede a la vida intelectual de aquellos que le rodean. Rechaza los enfoques de estímulos y respuestas. Su teoría de (ZDP), Son los aprendizajes posibles en un estudiante, dadas las condiciones educativas apropiadas. El medio social es crucial debido que produce la interacción entre los factores de carácter social y personal.

Lawrence Kohlberg: promover el desarrollo moral, enseñar sobre el sistema político y asegurar el orden y la armonía en la escuela. La inclusión en la toma de decisiones democráticas. Respeta su autonomía como personas morales, llegando a la noción de comunidad democrática, a la cual debe llegar la escuela secundaria. Así mismo a la capacidad de asumir y entender la perspectiva más allá de la suya de lo contrario no se podrá percibir el conflicto ni asumir el rol social que de él se espera. A este respecto se debe resaltar la importancia de la biblioteca en el medio nuestro, pues aportes a lo moral tiene y bastante.

David Ausubel: centra el énfasis en la psicología de la educación y en la naturaleza, las condiciones, los resultados y la evaluación del aprendizaje que tiene lugar en el salón de clases. No considera que asuntos como el desarrollo humano sean fines en sí mismos, solo hasta donde

atañen al aprendizaje en el salón de clases. De este se retoma la biblioteca como una herramienta en la que los estudiantes pueden reforzar los aprendizajes aprendidos en el aula.

Jerome Bruner: su propuesta es conocida como la Teoría de la Instrucción ó Aprendizaje por Descubrimiento. La enseñanza se desarrolla a partir de la comprensión general de la estructura de un área del conocimiento. Es importante proporcionar ciertas orientaciones para enseñar una asignatura con más eficacia. Conocimiento fruto de conceptos que ya se tienen, por ello los estudiantes se presumen pueden defenderse en lo relacionado al buen manejo de la biblioteca.

2.3.6.7 DECONSTRUCCIÓN

Algunas de las ideas a desarrollar en este aparte ya se han descrito con anterioridad, pues si bien es cierto que los estudiantes les gusta todo lo que tiene que ver con las herramientas tecnológicas, también es cierto que ocasionalmente, sus pensamientos se potencian más cuando les corresponde investigar, leer, tomar nota, etc. y esto lo pueden hacer no solo desde la Internet, también se logra con un acceso decidido en los libros, estos son fruto de investigaciones serias, las cuales han pasado por innumerables filtros antes de colocarse al mercado, por tanto sus aportes significan mucho para potenciar las epistemias.

Otro aspecto a resaltar es que los discentes no gustan mucho de los conocimientos de algunos tutores pues se vuelven repetitivos de doxas, en ocasiones invivibles en ellos o por el contrario se dan comentarios de la vida personal donde se dilata el tiempo y las epistemias no se profundizan debidamente.

En virtud de lo antes descrito tengo se resalta que es cierto eso de que las bibliotecas están llenas de conocimientos, de amigos y de secretos presentes en los libros y los estudiantes logran cambiar más sus conocimientos, lenguajes y jergas cuando acceden decididamente a ellos.

Con las asignaturas aplicadas a este proyecto, es bueno resaltar la importancia de saber que los estudiantes realmente potenciaron más sus conocimientos, en relación con otros momentos en los que el docente llevaba las presentaciones de POWER POINT para servir las clases,

esto porque las fuentes eran ciertas, podrían volverla a tomar para profundizar las ideas o comentarios, se sustentaban con una pluralidad de libros, los cuales presentan los contenidos de una manera mejor y más altruista a como lo puede hacer un docente

Finalmente se notó como las notas porcentualmente fueron superiores a otros momentos en los que ellos no fueron a la biblioteca a corroborar las informaciones y se dejaron a los comentarios de docentes y estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- MEJÍA E. Miriam (1990). El Sistema Nacional y las Redes Departamentales de Bibliotecas Públicas en Colombia. Bogotá. Colcultura. Página 12.
- RODRÍGUEZ TORRES, Álvaro (1992). Reseña histórica de la Biblioteca Nacional de Colombia. Revista semestral de la Biblioteca Nacional de Colombia. No. 24. Vol. 5.Nov. Páginas 339-377.
- BOHÓRQUEZ C, José Ignacio (1963). Legislación bibliotecaria colombiana. Medellín. ESAP; EIB. 1963. ed. Provisional.
- Modelo Pedagógico de la Escuela Normal Superior Miguel Ángel Álvarez. 2010. Frontino (Antioquia).

2.3.7 ESTRATEGIAS PARA HACER DE LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS, UN SABER SIGNIFICATIVO E INTERESANTE PARA LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR “MIGUEL ÁNGEL ÁLVAREZ”

Noris Stella Usuga Gutiérrez¹⁰⁴

2.3.7.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué estrategias implementar para hacer de la lengua extranjera inglés, un saber significativo e interesante para los maestros en formación de la escuela normal superior Miguel Ángel Álvarez, que repercuta a mediano plazo en la comunidad educativa a través de su desempeño docente?

2.3.7.2 OBJETIVO GENERAL

Reflexionar sobre mi Práctica pedagógica, partiendo de la descripción de mi diario pedagógico, identificando las acciones que favorecen o desfavorecen el aprendizaje del inglés, contribuyendo así con los objetivos del plan nacional de bilingüismo en Colombia, que busca tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables.

¹⁰⁴ Docente formación complementaria de la ENS “Miguel Ángel Álvarez”, del municipio de Frontino Antioquia).

2.3.7.3 Objetivos específicos:

- Deconstruir mi práctica pedagógica, identificando teorías implícitas integradas a mi ejercicio docente, analizando su efectividad y buscando mayor articulación con el modelo pedagógico de la institución.
- Diseñar estrategias de enseñanza que hagan del idioma inglés un saber significativo e interesante para los maestros en formación de la escuela normal superior Miguel Ángel Álvarez y que repercuta en la comunidad educativa a través de su desempeño docente.

2.3.7.4 Metodología

Este ejercicio investigativo está enfocado en la **investigación acción educativa**, que deriva sus procedimientos de los métodos propios de las ciencias sociales de corte pedagógico; su objeto es la educación y en relación con ésta estudia problemas relativos a los estudiantes, a las instituciones, a los maestros, a los saberes. Lo que le da el carácter de educativa es, además del objeto, la orientación hacia la mejora o la transformación.

Principalmente es una investigación **de tipo pedagógico** porque proporciona conocimiento a los maestros acerca del objeto *de enseñanza y formación*, y que además en muchos casos debe ser producida por ellos mismos. De esta manera, una característica de la investigación pedagógica es su vinculación directa con la práctica de los maestros a propósito de la enseñanza y formación. En este sentido, Mora (2009) sostiene que la investigación pedagógica tiene como “(...) *tarea la búsqueda, la descripción y la clasificación del material con el que habrá de dar respuesta la práctica pedagógica del maestro desde cada disciplina particular, siendo uno de sus objetivos la formulación de estrategias para el mejor educar y formar.*”

2.3.7.5 Población

La población con la que se llevará a cabo este ejercicio de investigación pedagógica, son los estudiantes del programa de formación complementaria. Del nivel III académico y el Pedagógico, para un total de 62 estudiantes con quienes he tenido la oportunidad de interactuar desde la asignatura de inglés e investigación.

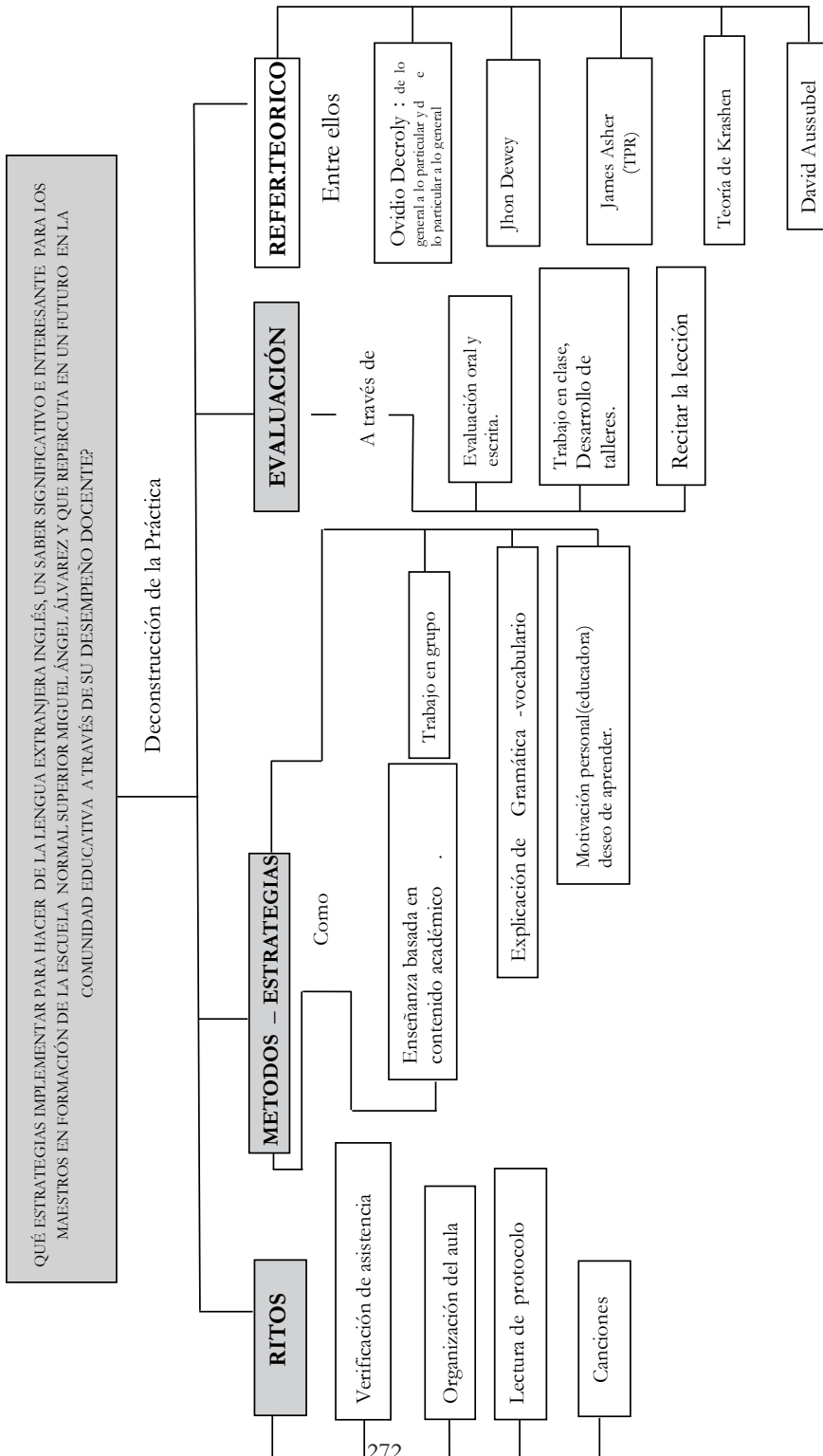
- **Técnicas e instrumentos:**

La principal herramienta es el **diario pedagógico**, donde de manera narrativa y reflexiva he consignado parte de la experiencia en el aula después del desarrollo de la clase, lo que observo y lo que los estudiantes me manifiestan. También se hace una **lectura retrospectiva** de mi práctica, ya que hay aspectos interesantes que a veces, por pereza o falta de tiempo, no se registran en el diario.

2.3.7.1 Observaciones y entrevistas a los estudiantes del programa de formación.

- **Revisar el modelo pedagógico de la institución** y diferentes referencias bibliográficas, buscando la fundamentación pedagógica de las teorías implícitas halladas en mi práctica.
- **Lectura y análisis del plan nacional de bilingüismo** para determinar los alcances y las implicaciones de los maestros en formación, que permita diseñar una estrategia de intervención pedagógica para, desde la Escuela Normal, hacer realidad el ideal de tener colombianos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables y esto sólo es posible si contamos con maestras y maestros convencidos y capaces de llevar a los niños y niñas a comunicarse en este idioma.

MAPA CONCEPTUAL DE DECONSTRUCCIÓN



2.3.7.6 DECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA

El deconstruir la Práctica pedagógica, revisando los registros del diario pedagógico, es un ejercicio interesante y bastante difícil, tal vez por la falta de costumbre al realizar ejercicios de investigación pedagógica, donde yo misma como docente debo evaluarme, valorarme y sobre todo, escribirlo, registrándolo sistemáticamente; en esta etapa encontré:

- **RITOS PEDAGÓGICOS**

En la categoría de **métodos y estrategias** de clase, privilegia la **Enseñanza basada en contenido académico**,

En el desarrollo de **la planeación** uno se da cuenta que aunque es una repetición de contenidos, hay temáticas que aún no dominaban.

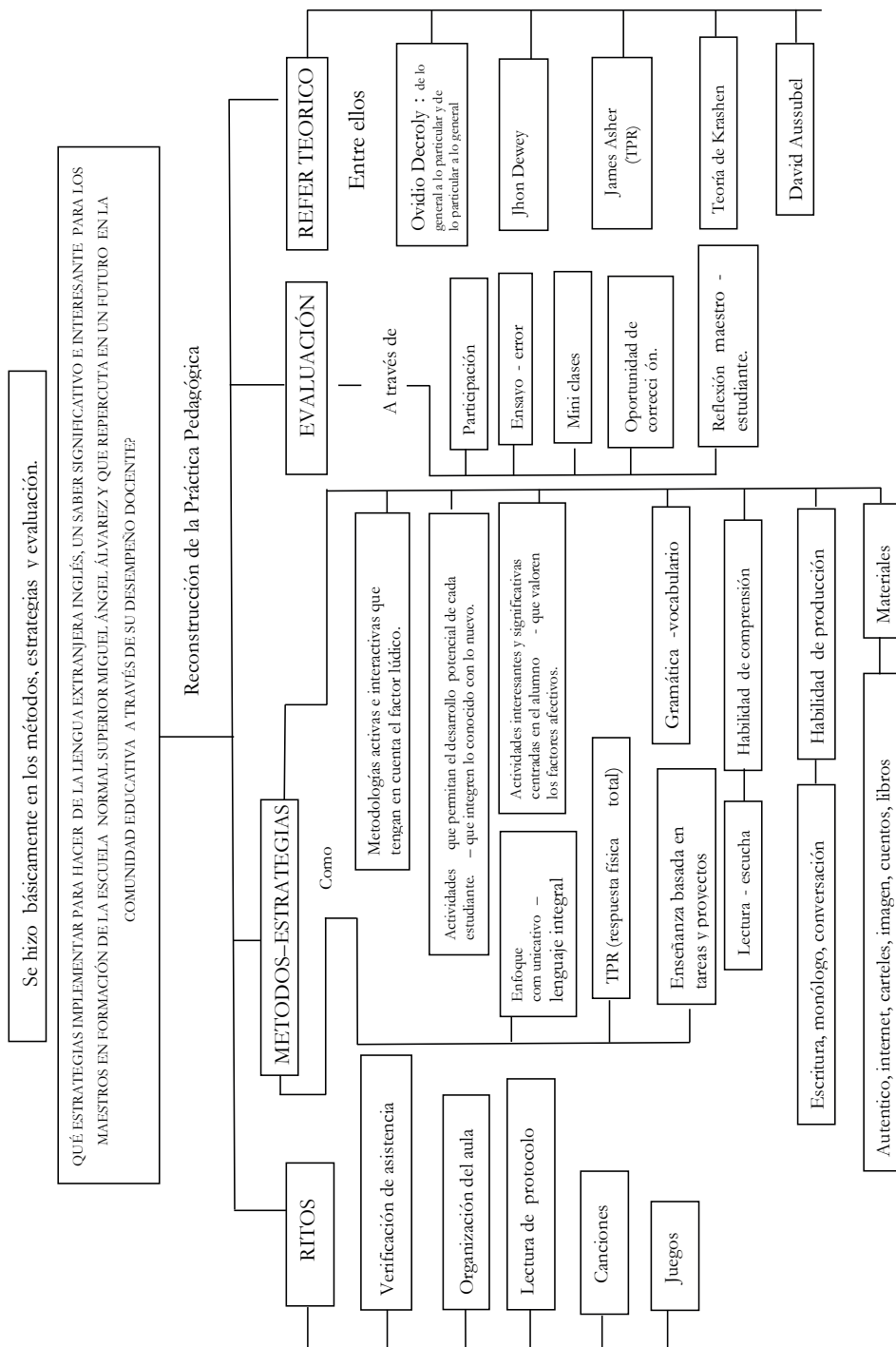
Al utilizar el vocabulario propio de la básica primaria (colores, vestidos, números,

2.3.7.7 RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Este ejercicio de Investigación Pedagógica, conllevó no sólo a reflexionar sobre mi Práctica sino a indagar por las estrategias y métodos utilizados por los compañeros educadores que sirven el área de inglés en el nivel preescolar, básica primaria, secundaria y media técnica. En preescolar y primaria son las maestras de cada grado quienes sirven esta área. Ellas lo hacen desde su desconocimiento, con cariño pero con bastantes temores. En secundaria se ha tenido maestras de inglés licenciadas y otras que recibieron la asignatura por empatía con esta lengua, por su deseo de aprender, de superarse.

El mapa de reconstrucción se propone no solamente para mi práctica pedagógica en la asignatura de inglés en el programa de formación complementaria sino para todos los grados de la institución.

2.3.7.8 MAPA CONCEPTUAL DE LA RECONSTRUCCIÓN



Inicialmente se ha implementado con el programa de formación complementaria y los avances han sido todo un éxito. En las clases se ha involucrado en un 80% las metodologías activas e interactivas que tiene en cuenta el factor lúdico. Esta, según investigadores, teóricos y docentes, es la que se debe utilizar en todo el proceso y de manera especial con los niños y niñas. Procuero saludarlos en lengua extranjera y hacer la oración. Esta consiste en enseñarles periódicamente oraciones religiosas sencillas, elementales, para que las interioricen poco a poco, repasándolas en cada encuentro. Así, cuando les toque enseñarles a los niños, ya tendrían un buen repertorio. De hecho, ya tienen un portafolio distribuido en varios capítulos y uno de ellos son las actividades lúdicas, las oraciones religiosas, los canatos y los juegos. Las ordenes más comunes y elementales para trabajar con los niños. Viven cantando y solicitando más y más estrategias.

Esta es la **metodología activa e interactiva** que tienen en cuenta el factor lúdico, permite aprender cuando se participa en actividades en las cuales el objetivo principal es realizar acciones en inglés, deduciendo luego el componente gramatical. Estas metodologías permiten que los alumnos sean actores que usan la lengua extranjera para comunicarse activamente tanto en el aula como en circunstancias del entorno que lo requieran. De esta manera se propician procesos de socialización y de construcción del conocimiento.

El alumno es el centro del proceso de aprendizaje, es por eso que las actividades deben ser interesantes, significativas, apropiadas según las edades y el grado, de manera que reflejen sus intereses y necesidades.

Los maestros en formación revisaron los estándares y se dieron cuenta que ni siquiera ellos estando en los últimos grados, habían alcanzado los logros esperados para la básica primaria. Iniciamos entonces con la estrategia de las **miniclases**, En pequeños grupos de trabajo se elegía un tema y preparaba una clase teniendo en cuenta el enfoque comunicativo e integral, este debía contener como factor principal el aprendizaje de una regla gramatical y en segundo momento, un vocabulario que sería el complemento. Por ejemplo, para el grado preescolar una de las metas de comprensión fue “Identificar el artículo definido THE (el, la, las, los), nombrando algunos miembros de la familia en in-

glés. Anteriormente, el objetivo principal era los miembros de la familia, ahora hay una frase nominal que tiene sentido. El niño aprende a decir “the mother, the father, the brothers, the sisters”).

Las miniclases en un primer momento se implementaron en la propia aula de clases. Allí dejaban de lado los temores, adquirían confianza y aprendían. Luego, en un segundo momento, las aplicaban en la básica primaria. Al desplazarse iban con gran alegría porque ya se habían ensayado, habían recibido las orientaciones necesarias en la redacción de las metas de comprensión para una clase, la articulación con las estrategias de profundización y de evaluación y la elaboración del material didáctico entre otros, de acuerdo a las competencias y concretamente las habilidades de comprensión (lectura y la escucha) y las habilidades de producción (la escritura, el diálogo y el monólogo). Se han dado cuenta que en primaria inicialmente se debe fortalecer la escucha y poco a poco la lectura y por otro lado, que la escritura también es fundamental y no se puede omitir. Esta estrategia de aplicación de las miniclases se implementó en el segundo semestre del año 2012, tuvo excelente resultados.

Los maestros cooperadores de primaria estaban felices, manifestaron que hasta ellos estaban aprendiendo con los maestros en formación, que las clases eran muy dinámicas, activas y llamativas para los niños, que estaban encantados con los juegos y la apropiación que estos jóvenes maestros tenían del tema. El material ni que decir, muchas docentes se quedaron con él.

Tuvimos la experiencia en el nivel preescolar, la profesora decía que a los niños, por clase, no se le debía enseñar más de tres o cuatro palabras en inglés. Fue preocupante esta orientación y sobre todo cuando le entregamos la clase preparada con diez palabras y el artículo “the”. A la profe se le dieron las razones necesarias para que nos permitiera hacer efectiva la clase y al desarrollarla, nos felicitó, quedó encantada.

La evaluación de la clase de didáctica de inglés, fue con frases muy alentadoras, por ejemplo Daniela Correa y Sirley Ruiz, escribieron “en esta didáctica nos encontramos con muchas estrategias como canciones, juegos y hasta cuentos para practicar y enseñar con más dinamismo el inglés... cuando los compañeros nos daban su clase, actuábamos, aprendíamos y de cierto modo, pensábamos como niños. Esto nos trajo grandes ventajas a la hora de estructurar nuestras clases y sobre todo, en el momento de la práctica pedagógica”.

2.3.8 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICO DIDÁCTICAS PARA LOGRAR LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL DE PREESCOLAR EN EL COLEGIO “SAN JOSÉ DE LA SALLE”

Yaira Mabel Barrera Montaña¹⁰⁵

2.3.8.1 PROBLEMA

¿Cuáles estrategias pedagógico didácticas puedo implementar para lograr la atención de los estudiantes en los niños y niñas del nivel de preescolar en el colegio San José de la Salle?

2.3.8.2 OBJETIVOS

- Caracterizar las debilidades y fortalezas de mi práctica pedagógica.
- Utilizar estrategias didácticas que posibiliten cambios en mi práctica pedagógica.
- Evaluar mi práctica pedagógica para que haya un aprendizaje significativo.

105 Maestra en formación ENS de “De Medellín”. yairabarrera.20@gmail.com

2.3.8.3 POBLACIÓN

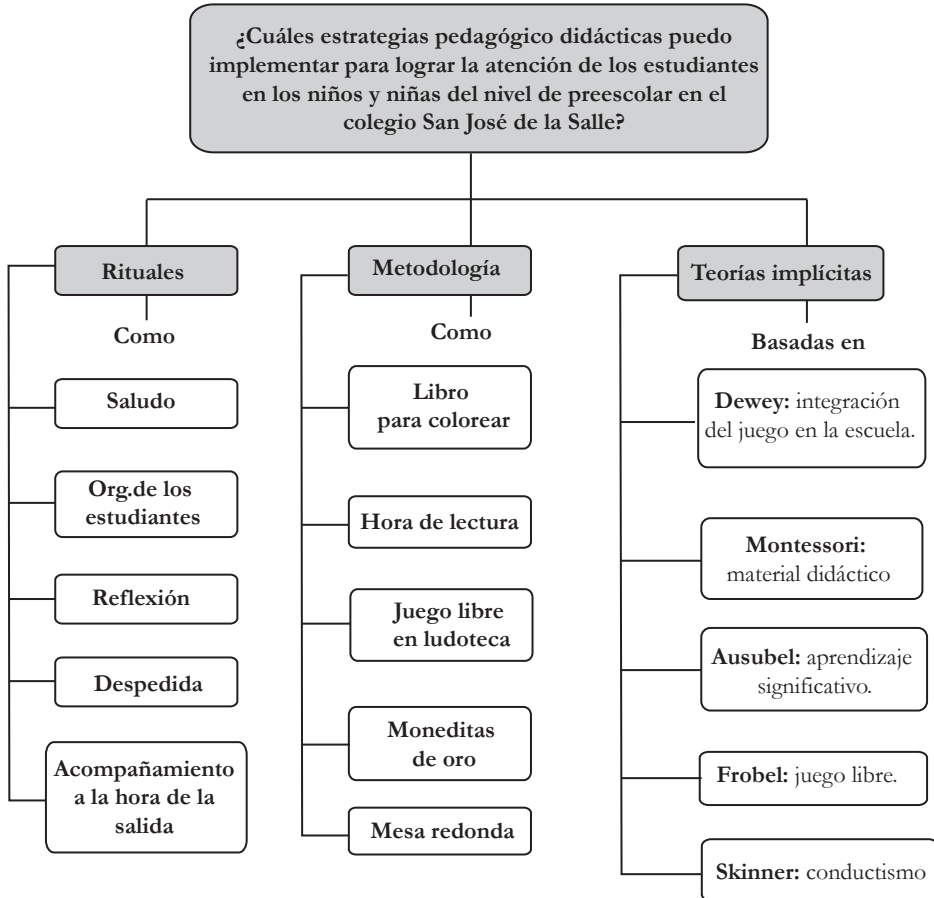
El trabajo de investigación se está desarrollando con los niños del nivel transición-A del colegio San José de la Salle. Niños y niñas con edades entre los 5 y 6 años de edad, habitantes de la zona Suroriente de Medellín, pertenecientes a los estratos 4, 5 y 6. Según Piaget, están ubicados en la etapa preoperacional del desarrollo del pensamiento con características y limitaciones tales como: Juego simbólico, reconocimiento de identidad, egocentrismo y centralismo.

Son niños que presentan dificultades para prestar atención en el aula cuando el maestro habla, por lo cual se pretende emplear estrategias que posibiliten manejar mejor la situación.

2.3.8.4 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

- La observación realizada durante los días de práctica pedagógica.
- Los diarios de campo realizados con base a las experiencias vividas cada día de práctica pedagógica.

2.3.8.5 MAPA DE LA DECONSTRUCCIÓN



2.3.8.6 ANÁLISIS DE LA DECONSTRUCCIÓN

Partiendo desde la deconstrucción de mi práctica encuentro dentro de la categoría de los rituales algunas subcategorías como son:

SALUDO:

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES:

REFLEXIÓN:

DESPEDIDA:

ACOMPañAMIENTO A LA HORA DE LA SALIDA

2.3.8.7 CONCLUSIONES:

Empezando desde mi practica pedagógica me doy cuenta que los niños aprenden más de una manera lúdica y didáctica, que simplemente de un tablero lleno de letra y sin significado.

Partiendo de esto me pongo en la tarea de buscar nuevas estrategias pedagógicas que me permitan enriquecer mi práctica desde otra mirada y con nuevos horizontes a transformar mis clases y a hacer las actividades de una manera más significativa tanto para los niños como para mí.

No solo se trata de llevar un concepto a los niños, se trata de reconceptualizar esos conceptos de manera que sea clara y que se les pueda permitir a los niños analizar e interpretar a partir de las experiencias vividas en el aula, estos procesos permiten acercamientos a nuevos conocimientos y comprensión de los saberes en la enseñanza.

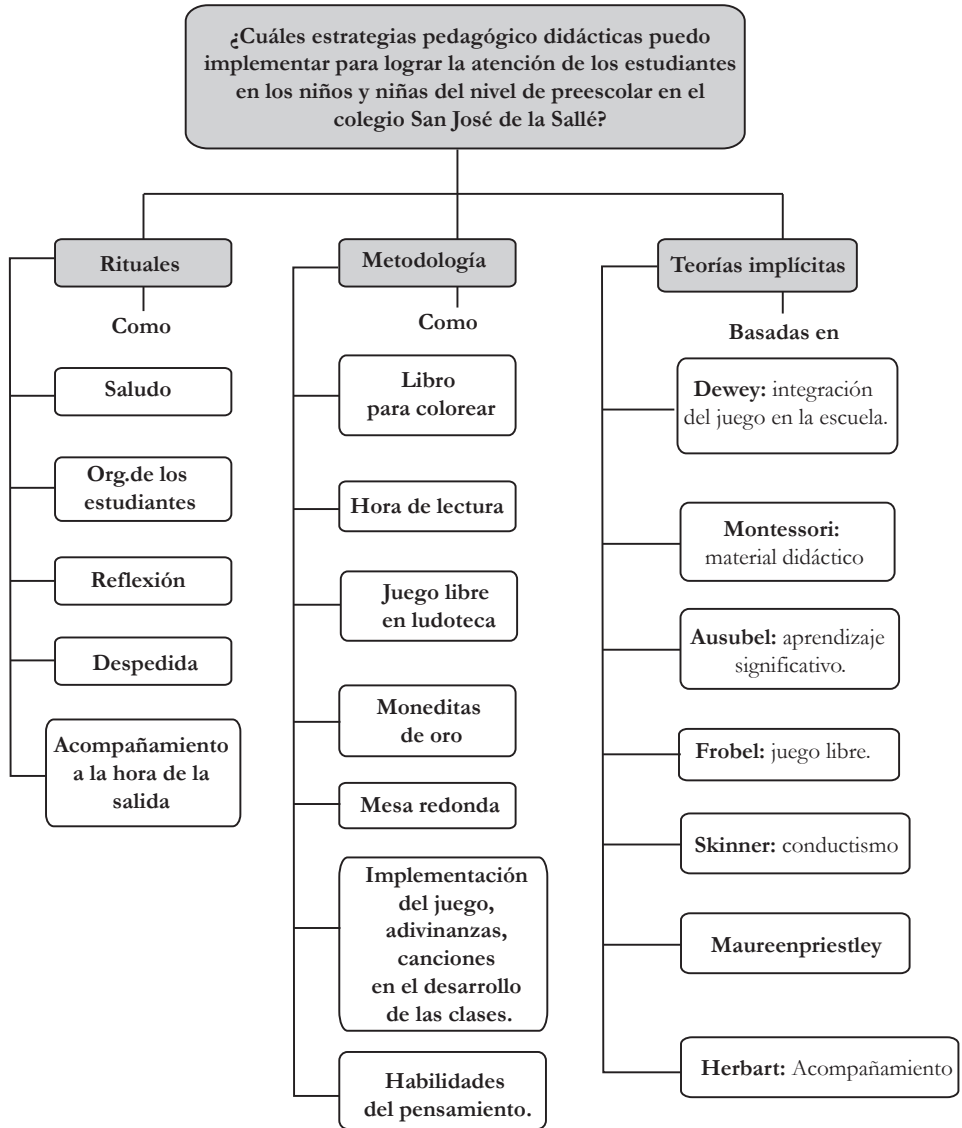
Según John Dewey:

“Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñamos ayer, les estamos robando el mañana”

Es por eso que no nos podemos limitar a una enseñanza repetitiva, ya que esta afecta el aprendizaje de los niños y los limita, no les permite ir vas allá e indagar sobre lo que no saben, se encierran en un mundo donde no hay aprendizaje significativo.

Es en este proceso de enseñanza, es donde entra a jugar el papel del maestro mediador de conocimiento, por medio de las didácticas pedagógicas en el aula, para que así los niños obtengan un conocimiento para toda la vida.

2.3.8.8 MAPA DE LA RECONSTRUCCIÓN



2.3.9 EL ARTE DRAMÁTICO, LA PUERTA DE LA ENSEÑANZA

*Alexander Velásquez Pulgarín*¹⁰⁶

2.3.9.1 Introducción

La práctica pedagógica es el espacio donde el maestro puede poner a prueba la teoría adquirida y hacer visible métodos, estrategias y capacidades de enseñanza, es allí donde se ve de manera real las habilidades del maestro.

La deconstrucción me permitió ver el funcionamiento de mi práctica pedagógica, realizar un análisis categórico, crítico y autovalorativo para el replanteamiento de nuevas estrategias que posibiliten el mejoramiento de mi quehacer docente.

2.3.9.2 Problema

¿Cómo hacer más significativa mi práctica pedagógica en el nivel preescolar de la Institución Educativa Escuela Normal Superior

¹⁰⁶ *Normalista Superior, cohorte 2012, Institución Educativa Escuela Normal Superior “Genoveva Díaz” municipio de San Jerónimo, Antioquia. Integrante REDMENA. Estudiante de IV semestre en Conocimientos académicos en actuación y modelaje.*

“Genoveva Díaz” para potenciar el desarrollo de las dimensiones de los niños y niñas a través de las artes escénicas?

2.3.9.3Objetivos

- Realizar una mirada autocrítica de lo que va corrido de mi práctica pedagógica con miras a la reflexión y al mejoramiento.
- Deconstruir mi practica pedagógica para categorizar aciertos y desaciertos notables en ella.
- Identificar teorías implícitas en las cuales se apoya mi práctica docente.
- Conocer las fortalezas y debilidades de mi práctica pedagógica.
- Posibilitar la reconstrucción de mí practica pedagógica, implementando nuevas estrategias para la enseñanza en el nivel pre-escolar.
- Evaluar la efectividad de la reconstrucción realizada a mí practica pedagógica.

2.3.9.4DISEÑO METODOLÓGICO

- **Tipo de investigación**

Se plantea la implementación del tipo Investigación-acción educativa para el desarrollo de esta investigación basados en un corte cualitativo.

- **Población**

La población está compuesta por mí: Alexander Velásquez, maestro en formación del semestre IV de la Escuela Normal Superior “Genoveva Díaz” y los estudiantes del grado donde llevo a cabo mis practicas como docente en formación: preescolar 02 de la básica primaria de esta misma institución, ubicada en el municipio de San Jerónimo al occidente medio antioqueño.

Este grupo está conformado por 26 discentes, de los cuales quince son niñas y once son niños que oscilan entre los 4 ½ y 6 años de edad.

Los infantes de su gran mayoría residen en la zona rural del municipio, provenientes de niveles socioeconómicos medio bajo, y de familias monoparentales y extensas.

Tres niños presentan dificultades de comportamiento y una niña manifiesta grandes rasgos de egocentrismo debido a que se encuentra en la etapa pre operacional, lo que genera un mal ambiente escolar.

- **Instrumentos**

Los instrumentos usados para la recolección de la información necesaria para la realización de la investigación fueron:

- Diario de campo
- Fichas de Observación directa
- Guías de autoevaluación
- Entrevista a pares
- Retrospección apoyada en la planeación de las clases.

- **Ejecución**

Este proceso de investigación inicio el 12 de marzo del 2012 con la cohorte N° 40 en investigación-acción pedagógica, y la primera cohorte que incluye a maestros en formación, un proyecto personal donde se busca encontrar conocimientos con miras a la transformación de una práctica pedagógica investigativa social.

Se plantearon los parámetros de la investigación y se direccionaron los objetivos claros de la misma.

Como maestro en formación pensé en algún momento que no sería altamente viable la investigación para mí, pues lo que había recorrido en la ejecución de prácticas era poco, sin embargo decidí realizarla y tomarla como un reto personal, que servirá cuando este ejerciendo la docencia como profesión.

Tome como base los registros pedagógicos de las sesiones intervenidas durante el presente año, realizadas cada viernes. Estos registros en el diario de campo sirvieron para categorizar mi práctica pedagógica.

En cada sesión del diplomado realizado el primer lunes de cada mes, logré captar cada una de las actividades que se pedían para dicha investigación, paso a paso, con la exposición de cada uno de los registros, muestras, población y deconstrucción se fortalecía cada vez más este trabajo con los aportes del asesor y demás compañeros investigadores. Cabe anotar que sentía miedo y timidez al socializar, pues, siendo un maestro en formación frente a maestros de años de ejercicio y con un recorrido académico y pedagógico fuerte y fructuoso.

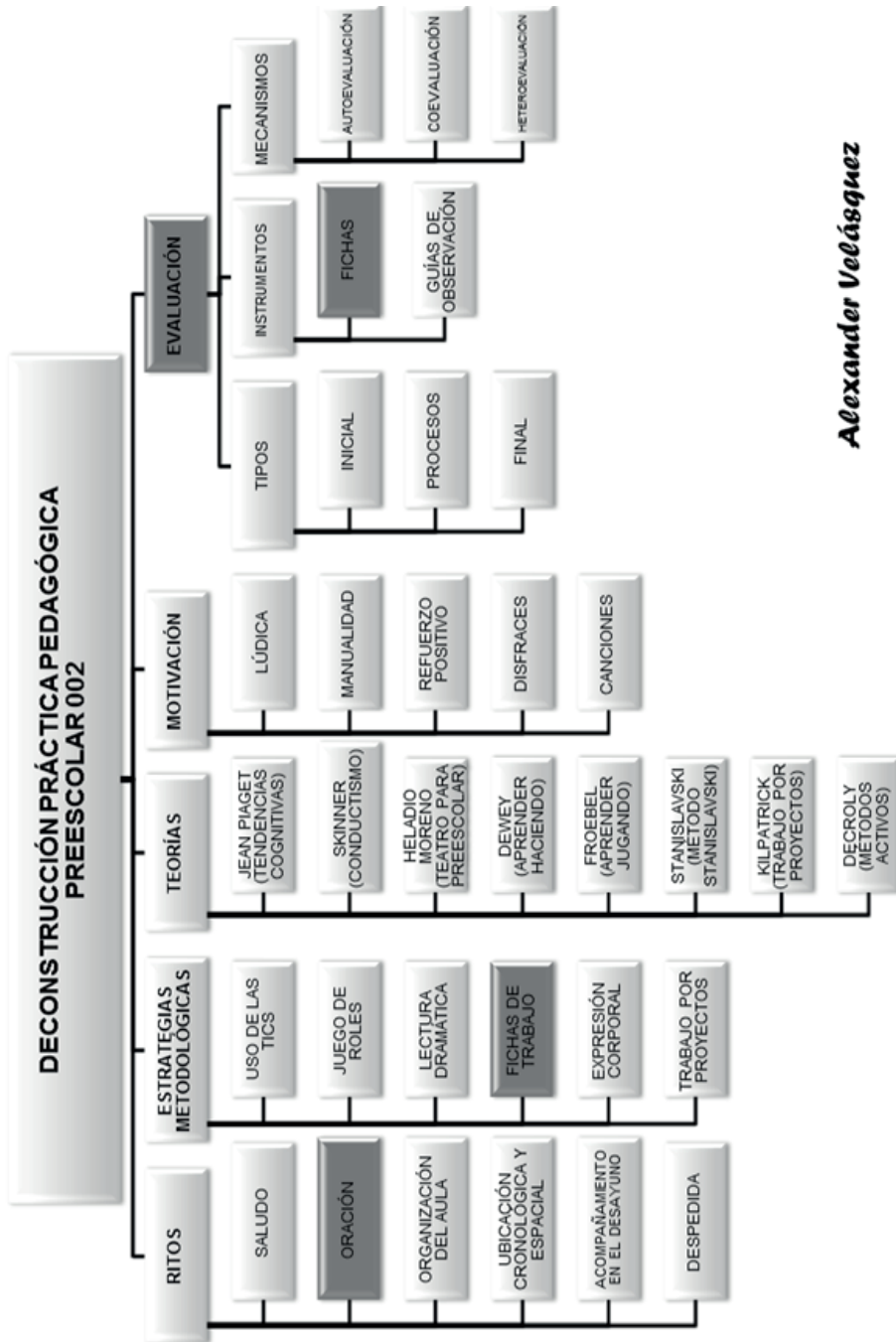
Este es un trabajo que, aunque yo no pueda valorar la efectividad de la nueva práctica reconstruida, debido a que soy maestro en formación de último semestre, donde la intensidad de las intervenciones prácticas disminuye, sé que en mi futuro desempeño como docente, lo primero que realizaré después de un diagnóstico contextualizado, será la implementación de esta nueva práctica y allí veré más aun los grandes frutos de todo este proceso investigativo.

2.3.9.5 SISTEMATIZACIÓN

- **Deconstrucción**

Como lo plantea Bernardo Restrepo (2011) en la pág. 35 de su libro investigación-acción pedagógica, *“la deconstrucción debe terminar en un conocimiento y comprensión profundo de la estructura de la propia práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades”*. Permitiendo así que se pueda crear una valoración de la práctica con miras a la reestructuración y reconstrucción de la misma para la adquisición de mejores resultados en su quehacer.

El proceso de investigación, apoyado siempre en el diario de campo pedagógico, me permitió extraer las categorías y subcategorías por las cuales trasciende mi práctica pedagógica;



Alexander Velásquez

Después de identificar las categorías y subcategorías, se realizó una descripción detallada de las mismas, algunas de las más destacadas, ya sea por su importancia o por las falencias encontradas en la ejecución, son:

2.3.9.6 RITOS

- Oración:
- Organización del Aula:
- Lectura dramática:

- **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS**
 - Fichas de trabajo:
 - Expresión corporal:
 - Trabajo por proyectos:

- **TEORÍAS**
 - Stanislavski (Método Stanislavski):
 - Kilpatrick (Trabajo por proyectos):
 - Heladio Moreno (Teatro para preescolar):

- **MOTIVACIÓN**
 - Disfraces:
 - Canciones:
 - Juego:

- **EVALUACIÓN**

- **TIPOS**
- **Inicial:**
- **Por procesos:**
- **Final:** y debilidades.

- **INSTRUMENTOS**
 - Fichas:
 - Guías de observación:

- **MECANISMOS**
 - **Heteroevaluación:** de los infantes hace que todo sea más equitativo y enriquecedor para mí.
 - **Autoevaluación:**
 - Coevaluación:

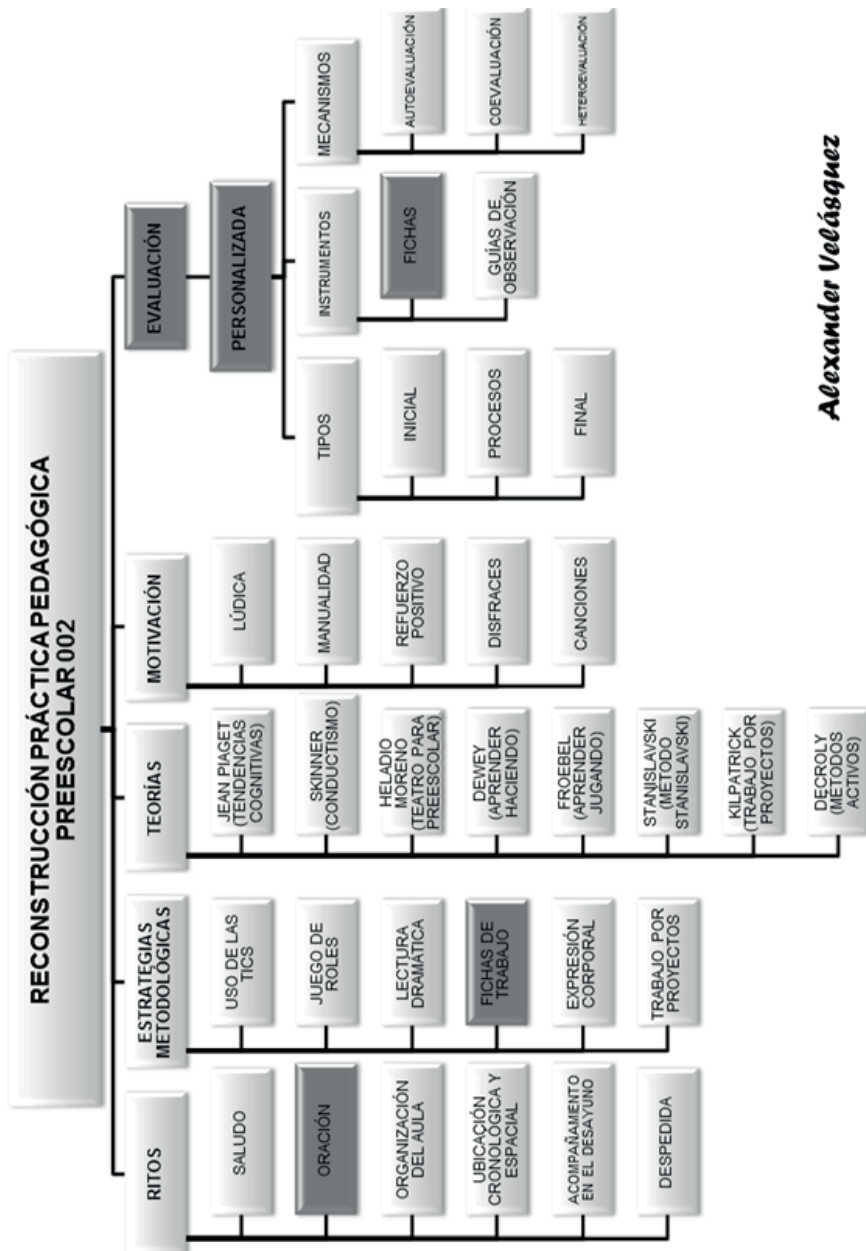
2.3.9.7 Reconstrucción de la práctica

La investigación-acción educativa está atravesada por diferentes procesos el deconstructivo y el reconstructivo, el primero permite al docente reflexionar críticamente sobre el desempeño y la efectividad de su práctica.

El segundo proceso lo plantea Bernardo Restrepo en su libro investigación-acción pedagógica como *“una propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias y fortalezas de la práctica es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva”*. Esta inclusive se menciona desde el proceso de análisis categorial planteado en la anterior deconstrucción momentánea y fragmentariamente, permitiendo el mejoramiento de la praxis, lo que a su vez produce saber pedagógico para el maestro.

Mi práctica pedagógica presenta las siguientes falencias evidenciadas en el análisis crítico realizado en el proceso de deconstrucción: Falta de

implementación de las artes escénicas desde la realización de la oración en las rutinas de clase, elaboración adecuada de fichas de trabajo y la personalización de la evaluación.



Alexander Velásquez

2.3.9.8 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- **FICHAS DE TRABAJO**
- **EVALUACIÓN**

Esta categoría se replantea totalmente teniendo en cuenta varias acotaciones: la forma estructural de la evaluación está acorde con las necesidades, la actualidad pedagógica y ministerial, sin embargo el diseño de algunos de sus instrumentos presentan dificultades en la elaboración.

Lo más importante en esta categoría es replantear la evaluación desde el punto de vista personalizado, ya que por el grado cognitivo en el que se encuentran los infantes es difícil lograr alcanzar un buen trabajo, sobre todo en mecanismos como la autoevaluación y la heteroevaluación.

CONCLUSIÓN

El proceso investigativo en sus fases de deconstrucción y reconstrucción fue fundamental como maestro en formación, ya que gracias a él, tuvo lugar el desarrollo de competencias requeridas para la docencia y en particular, la capacidad de reflexión y autocrítica sobre el desempeño docente con miras a la transformación de la propia práctica para convertirla en una práctica más efectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Moreno M. Heladio, (2002). Teatro para la educación preescolar. Bogotá: Ediciones S. E. M.
- Restrepo G. Bernardo; Puerta de D., Miryam y otros, (2011). Investigación-Acción Pedagógica, Medellín: Corporación Educación Solidaria.
- Stanislavski, Constantin (1996). Manual del actor, México: Editorial Diana S.A.

2.3.10 AGRESIVIDAD EN EL AULA, UN AGENTE MERITORIO DE INVESTIGACIÓN

Diana María Gallán Giraldo¹⁰⁷

2.3.10.1 INTRODUCCIÓN

Una puerta abierta al cambio consiste en el conjunto de elementos que integran la voluntad de acción, la flexibilidad a las alteraciones que el medio ofrece mediante la contextualización y la reflexión que es la máxima herramienta de la labor del docente; realmente no se concibe un maestro que no reflexione sobre su propio discurso pedagógico, que no indague y muestre interés por transformar su práctica pedagógica en la búsqueda de más y mejores elementos para avanzar en el proceso educativo.

Ahora bien, mediante este proceso de investigación me he puesto en la tarea continua de examinar cada encuentro pedagógico con los cuales me siento identificada, por movilizar sentimientos entre interacciones, de las cuales aprendo a la vez que enseño, me intereso por intervenir problemáticas que afectan el contexto en el que me desempeño y con el cumplimiento de mi labor vocacional sé que puede generar cambios significativos.

107 *Maestra en formación. Institución Educativa Escuela Normal Superior “Señor de los Milagros”.*

2.3.10.2 PREGUNTA PROBLEMATIZADORA:

¿Qué estrategias debo seguir para disminuir, controlar y orientar los comportamientos agresivos en las y los estudiantes del grado 4° B de la Institución Educativa Entreríos – Sede Primaria?

He venido realizando mis prácticas pedagógicas en Escuela Graduada, *“un modelo de organización escolar que introduce importantes novedades en la vida cotidiana de maestros y alumnos. En primer lugar, logra una concentración desconocida de maestros y alumnos, haciendo necesaria crear una estructura organizativa. La clasificación de los alumnos en “grados” presentaba la necesidad pedagógica de elaboración de toda una serie de criterios para los agrupamientos. A raíz de estos criterios, para aplicarlos se hace precisa una distribución totalmente nueva del espacio escolar y de las responsabilidades de los maestros”*.¹⁰⁸ Mi proceso está dirigido desde el grado 4°B, con un grupo de 38 estudiantes, generalmente se integran en las actividades que se les ofrece, participan con gusto de diferentes actividades deportivas y muestran interés por aprender y construir saberes; estas son muy buenas características, pero lamentablemente son opacadas por el nivel de agresividad que se presenta dentro del aula, donde tenemos víctimas y victimarios muy destacados.

Es triste la respuesta que encuentro por parte de los docentes y directivos de la institución, ya que la única solución que me ofrecen es hacer anotaciones en el libro, un libro que curiosamente no se encontraba en la oficina del coordinador o de profesores sino en el mismo salón de clases. Ante tal apoyo tan común en aquella institución decidí no acceder, pues es una forma de educación conductista, me propuse mejor mediante la reflexión desde mis diarios pedagógicos a emprender la búsqueda de mejores alternativas para intervenir esta problemática.

2.3.10.3 OBJETIVOS

- Reflexionar acerca de mi proceso de práctica pedagógica mediante la recopilación de eventos y registros de la misma en el diario pedagógico y diario de campo (Deconstrucción).

108 http://www.regmurcia.com/servlet/s.SI?sit=c,373,m,1096&r=ReP-15329-DETALLE_REPORTAJESPADRE

- Identificar las teorías implícitas que sustentan mi práctica pedagógica, que sirvan como o apoyo teórico en este proceso de investigación (Teorías implícitas).
- Plantear alternativas de cambio para la transformación de las prácticas pedagógicas como estrategias didácticas, pedagógicas y lúdicas, con miras al mejoramiento de comportamientos en el aula y que promuevan un mejor y más efectivo proceso y efectividad de la práctica pedagógica (Reconstrucción).
- Valorar el proceso de cambio generado en la transformación lograda de las prácticas pedagógicas efectuadas en la Institución Educativa Entreríos – Sede Primaria con los estudiantes del grado 4ºB, comprobando su efectividad (Evaluación).

2.3.10.4 DISEÑO METODOLÓGICO

- Tipo de investigación.
- Investigación Acción Educativa de corte cualitativo.
- Población.

Soy Diana María Gallan Giraldo, estoy cursando el Programa de Formación Complementaria en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Señor de los Milagros; de acuerdo con este programa he realizado mis prácticas pedagógicas en el nivel de Educación Preescolar, actualmente realizo las mismas en Escuela Graduada en la Institución Educativa Entreríos. Me satisface haber compartido estos espacios, mi disposición reúne expectativas en la preparación para iniciar el proceso en una próxima experiencia basada en la modalidad de Escuela Nueva, uno de los modelos flexibles en Colombia con el que tengo muchas expectativas para realizar mis prácticas pedagógicas investigativas.

- **Estudiantes**

El grado 4ºB de la básica primaria, es un grupo en el cual encontramos una total de 36 estudiantes, 19 niños y 17 niñas, 12 de ellos habitan en la zona rural del municipio, y 24 en el casco urbano, una de

las estudiantes es repitente de este grado de escolaridad (única con 12 años de edad); las edades de estos menores oscilan entre los 8 y 12 años, se encuentran en los niveles socioeconómicos 2 y 3, (2: bajo, 3: medio bajo.) generalmente los niños y niñas que pertenecen a la zona rural corresponden al nivel 2 y los niños que se encuentran ubicados en la zona urbana corresponden al nivel 3. Gran parte de los estudiantes habita en un hogar bien conformado por papá, mamá y hermanos; sólo cinco estudiantes, tres niñas y dos niños son hijos únicos, una de las niñas vive con sus abuelos. Generalmente este grupo de estudiantes se integran en las actividades que se les ofrece, participan con gusto en eventos deportivos y muestran interés por aprender, respondiendo asertivamente a las propuestas didácticas para cada clase.

A pesar de ello expresan poco sentido de pertenencia por su institución, evaden responsabilidades como sucede a la hora de hacer el aseo, la disposición no es apropiada en algunos momentos de la jornada y su actitud se torna desafiante y agresiva a la hora de enfrentarse a un docente.

- **Instrumentos**

- Guías de observación en los momentos de práctica pedagógica que me permiten tomar información sobre acontecimientos dentro de la misma jornada.
- El diario pedagógico en el que puedo consignar y reflexionar acerca de las experiencias relacionadas con los diferentes momentos de la práctica pedagógica.
- El diario de campo, donde puedo consignar detalles específicos de la práctica pedagógica.

2.3.10.5 DECONSTRUCCIÓN

Al entrar en detalles de lo que ha sido mi práctica pedagógica durante el segundo semestre del año 2012, tomo la información de los diarios de campo, estos posteriormente pasan a un proceso de sistematización en el que puedo clasificar las siguientes categorías y subcategorías:

- **Sistematización**

- Ritual: saludo, oración, control de asistencia y despedida.
- Metodología: construcción democrática de normas para el trabajo en clase, actividades para la motivación y construcción del conocimiento.
- Evaluación: consolidación del aprendizaje y actividad práctica.
- Teorías Implícitas: Maria Montessori, Fröebel, David Ausubel y Bruner; reflexión sobre mi práctica pedagógica.

- **Análisis de la Deconstrucción**

Partiendo de la información consignada en los diarios de campo, es necesario hacer una lectura consciente y profunda reflexión para pasar a la categorización de la información recopilada de la práctica pedagógica.

- **Ritual.**

Para llevar a cabo procesos de interacción, es indispensable un primer acercamiento en el cual se genera un ambiente de afecto y empatía entre estudiantes y maestros; de este se desprenden unas subcategorías que enlazan la comunicación constante en medio del proceso educativo, así:

- **Saludo:**

Al llegar a la institución encuentro algunos de mis estudiantes que me esperan en la puerta, emotivamente me saludan, algunos con un beso en la mejilla a lo que correspondo; reciben algunos de mis paquetes y nos dirigimos al salón de clases; en este recorrido encuentro más de mis estudiantes, los saludo y ellos responden; surgen algunas preguntas como ¿Qué vamos a hacer hoy?, siempre respondo: actividades sorpresa, de pronto sonríen y continuamos hasta llegar al salón en donde encuentro a los demás estudiantes, los saludo, algunos no responden, insisto repitiendo ¡buenos días! en un tono más alto y finalmente todos responden el saludo. Aun cuando la clase ha comenzado continúan lle-

gando estudiantes, tocan a la puerta, saludan en voz baja, el saludo es atendido por gran parte de sus compañeros y maestra, ingresan al salón de clase y se continua con la actividad.

- **Oración:**

Para cada jornada pedagógica preparo una oración, trato de que sea variada y participativa de modo que no sea siempre la maestra quien dirige la misma oración, además los niños y niñas expresan sus reflexiones y agradecimientos de manera individual; empleo recursos tecnológicos como audio y video con el fin de motivar más a mis estudiantes.

- **Control de asistencia:**

De manera conjunta examinamos si hay sillas vacías y a que compañeros pertenecen, escribo en el tablero los nombres de los estudiantes ausentes; por lo general uno de los estudiantes reclama las actividades para actualizar a su compañero que por algún motivo no se hizo presente durante la jornada pedagógica.

- **Despedida:**

Ocurre algo común en la mayoría de las jornadas, se acerca el final de la clase y los estudiantes comienzan a afanarse por salir, escuchan el timbre que indica la salida y muchos de ellos quieren correr, es muy difícil detenerlos, la gran mayoría lo hacen para evadir su responsabilidad con el aseo del salón, son conscientes de las consecuencias pues deben hacerlo al día siguiente antes de comenzar la jornada. Una de las estudiantes siempre se acerca y preguntan cuál será mi próxima visita a la institución a lo que respondo de acuerdo al cronograma de práctica pedagógica investigativa.

- **Metodología**

En esta categoría está consignada la preparación de clase de acuerdo a los pasos indicados para la práctica pedagógica en Escuela Graduada de la siguiente manera:

- **Construcción democrática de trabajo en clase:**

Ha sido muy difícil lograr el control de disciplina, este grupo se ha caracterizado por su comportamiento agresivo y por atentar contra la norma; aún así, al llegar al salón de clases por primera vez propuse que el mismo grupo elaborara democráticamente un cartel con las normas a practicar día a día, sin embargo es necesario reforzarlas en diferentes momentos.

- **Actividades para la motivación:**

Cada clase inicia con una dinámica diferente que sirve como actividad inicial introductoria a la temática central, se trata de que los estudiantes deduzcan el tema a conocer y dirijan su proceso de aprendizaje de la mano de la didáctica y el juego.

- **Construcción del conocimiento.**

Luego de abordada la temática, examino los saberes previos de los estudiantes mediante una lluvia de ideas, se resaltan los puntos de vista, apreciaciones y conocimientos relacionados con la temática, también valoro los comentarios que están fuera de contexto para que el estudiante reconozca si también hace parte de la temática, de lo contrario se toma su aporte y se deja a un lado sin ser eliminada la idea, ya que puede producir un aprendizaje significativo en otra materia. Finalmente deben consignar la temática en su cuaderno.

- **Evaluación**

Mediante la evaluación es posible reconocer si el aprendizaje realmente fue significativo y productivo y si las actividades estuvieron bien orientadas, pues los resultados de ésta representan el indicador de logro y efectividad de mi práctica pedagógica:

- **Consolidación del aprendizaje:**

La consolidación consiste en la realización de una actividad ya sea en forma grupal o individual, con esta se busca afianzar el conocimiento de manera práctica mediante recursos didácticos y fichas de aplicación.

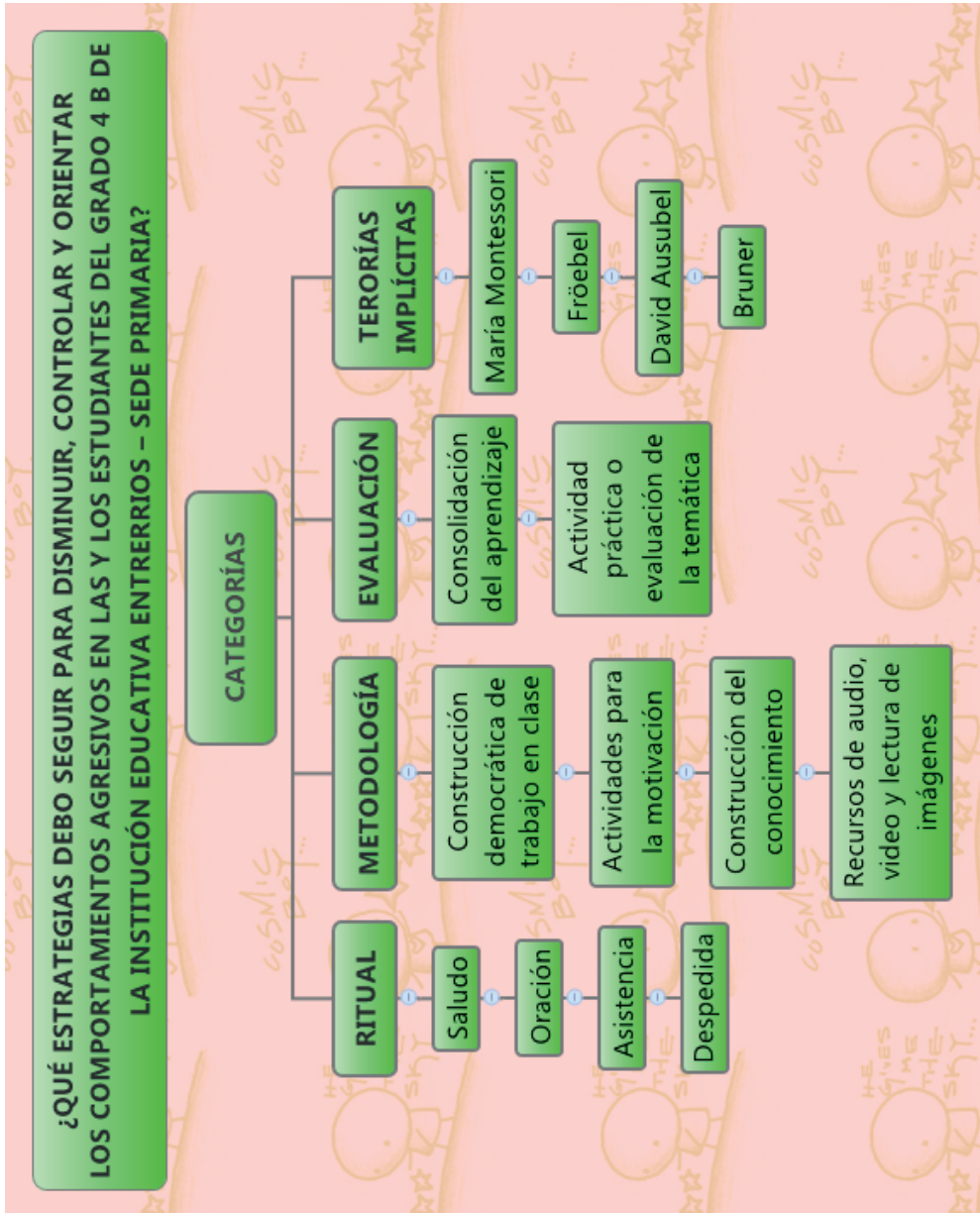
- **Actividad práctica o evaluación de la temática:**

La actividad práctica está relacionada con la consolidación, en ésta busco que sea un trabajo individual, donde los estudiantes pueden realizar la actividad desde sus hogares, incluso pueden consultar y trabajar en compañía de la familia para que esta se integre al proceso, se busca que el estudiante desarrolle competencias que le permitan alcanzar sus logros.

- **Teorías implícitas**

Es de resaltar la influencia de diferentes aportes pedagógicos a mi proceso de práctica pedagógica para llevar a cabo cada objetivo de la jornada; lograr estos propósitos requiere de elementos como el material didáctico, este ha sido una fuerte herramienta de la que he venido haciendo uso en cada jornada pedagógica, resaltando a María Montessori como su representante, en la cual me apoyo para implementar y ver como mis estudiantes sienten atracción y motivación por aprender partiendo del uso de este material, obteniendo mejores resultados en cada práctica pedagógica lo que fortalece y llena de aprendizajes mi proceso de formación. Por esta misma línea esta Fröebel que apoya el aprendizaje mediante el juego y los juguetes. En nuestra tarea facilitadora de permitir que nuestros estudiantes adquieran un aprendizaje significativo desde sus intereses, tomo como referente a David Ausubel y Bruner quien hace referencia al aprendizaje mediante la construcción aportando suficientes elementos para una educación bajo el método constructivista, un proceso más dinámico, participativo e interactivo.

2.3.10.6 MAPA CONCEPTUAL DE LA DECONSTRUCCIÓN



- **Reflexión sobre mi práctica pedagógica:**

Es de reconocer mi labor como iniciación a la pedagogía, en una práctica de poca frecuencia ya que no puedo estar día a día compartiendo con mis estudiantes y en la que además intervienen mis maestros cooperadores con diferentes formas de trabajo, como establecer el proceso de lecto escritura a modo de herramienta para controlar la disciplina manteniendo a los estudiante ocupados, y las múltiples anotaciones en el libro por cada falta cometida, esto hace evidente la falta de diálogo. Alrededor de mi práctica pedagógica surgen diversos interrogantes, me cuestiono sobre si ¿la actitud que expreso es la correcta?, ¿cómo me perciben mis estudiantes?, ¿es asertiva mi metodología de trabajo ante un grupo tan práctico o mecánico en procesos lecto escriturales según las indicaciones de sus maestros?, ¿realmente mis actividades propuestas no son tan sugestivas como para capturar la atención y motivación por parte de mis estudiantes?

Había momentos en los que la respuesta no era la más apropiada ante las actividades didácticas que compartía durante la jornada, de las que se esperaba obtener mejores resultados en cuanto al dinamismo de la clase y la construcción del aprendizaje para que este fuera significativo, con lo que buscaba intervenir el fenómeno de la agresividad en el aula que se transmite mediante el matoneo o bullying, y contribuyendo a los procesos de participación y construcción de saberes. Veo que la educación ha cambiado abismalmente, cuando asistía a la escuela todos atendíamos y disfrutábamos de cada momento, era algo maravilloso; hoy encuentro que debo adaptarme a los cambios que se presentan y a los que nunca seremos ajenos, constantemente reflexiono sobre cada práctica pedagógica, con base en mis diarios pedagógicos y de campo; soy consciente de que la tarea es ardua pero no imposible y quiero hacer parte del cambio para alcanzar la transformación social.

2.3.10.7 RECONSTRUCCIÓN

En mi proceso de formación debo adaptarme a la metodología de trabajo propuesta para Escuela Graduada, no debo hacer modificaciones a ésta pero si puedo realizar algunos ajustes que garanticen el éxito de mi jornada pedagógica; partiendo de las reflexiones plasmadas en mis diarios pedagógicos y de campo, y teniendo como base el fenómeno de agresividad en el aula, opté por la participación de aquellos estudiantes que más influencia tienen ante la presencia de tal problemática, eligiendo a tres de ellos como líderes en diferentes aspectos; convivencia, cruz roja y embellecimiento del entorno, a partir de ese momento ellos serían los responsables de velar por el buen funcionamiento en los aspectos citados.

Naturalmente y como era de esperarse el algunos estudiantes del grupo reaccionaron con críticas a esta propuesta, con el interrogante: -¿profe por qué los más indisciplinados?- a lo que respondí: -ya no va a ser así, ellos deben estar comprometidos con la labor asignada y todos van a participar de diferentes maneras;- no parecían muy a gusto pero se adaptaron y efectivamente en cada actividad rotaba los turnos para la colaboración de cada estudiante, ya fuera entregando o recogiendo las fichas o material destinado en diferentes momentos. Esta es una labor que requiere paciencia, constancia y amor para cosechar los frutos que se han sembrado y cultivado cada día.

Mediante el trabajo en equipo con la elección de líderes y la colaboración de los demás compañeros en diversas actividades, se lograron algunos cambios muy positivos y mayor disposición para realizar actividades, tratando de que estas vayan de acuerdo con temáticas e incluyan temas de interés para mis estudiantes, de este modo se tornan más dinámicas, participativas e interactivas.

2.3.10.8 MAPA CONCEPTUAL DE LA RECONSTRUCCIÓN.



2.3.10.9 EVALUACIÓN DE EFECTIVIDAD.

Es pertinente resaltar que la metodología de trabajo en Escuela Graduada no debe ser modificada; los pasos que se presentan en el mapa conceptual de la deconstrucción han sido establecidos según el plan de trabajo de Práctica Pedagógica Investigativa. Sin embargo es necesario reflexionar y transformar mi práctica pedagógica a través del proceso de investigación como parte del diplomado en Investigación Acción Educativa del que soy partícipe; esto me propone la intervención de la problemática “Agresividad en el aula, un agente meritorio de investigación”,

en el cual apliqué como estrategia el “Reconocimiento de líderes”, para vivir las normas en lugar de imponerlas. En un principio la propuesta tuvo sus inconvenientes debido a que los líderes están etiquetados como “indisciplinados y agresivos”, pero con la propuesta de trabajo colaborativo y múltiples líderes se han generado cambios muy positivos y aceptados, dado que los mismos estudiantes reconocen y proponen posibles soluciones ante los inconvenientes que se presentan en aula en aspectos como la convivencia, el sentido de pertenencia con la institución y el grupo y el respeto como principios para mejorar el ambiente del que todos hacemos parte.

Aún desconozco si se da continuidad a ésta estrategia, pues mi proceso de adquisición de experiencias en Escuela Graduada ha culminado, constantemente evoco y me pregunto sobre aquel contexto, y reconozco el aporte de elementos significativos a mi proceso de formación, por lo que puede pasar desapercibido en la historia de mi vida.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de agosto de 2013 en
los Talleres Gráficos de LYS.