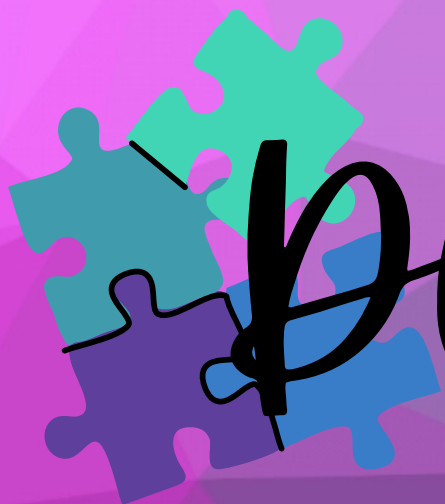




Discimus

Revista Digital de Educación

NÚMERO 1/VOLUMEN 1

JULIO- 2022

ISSN: 2954-5781

Editorial

**EL ROL DEL MAESTRO COMO
INVESTIGADOR**

**FORMACION DOCENTES Y
ESTUDIANTES EN REDES**

*Brasil y Colombia: Una experiencia de
pensar sobre las interacciones de
culturas y saberes*

EDUCACIÓN NO PRESENCIAL.

*El sentido oculto de la escuela en la
pandemia*

**MAESTROS DESDE LOS
TERRITORIOS**

Artículos selectos

Discimus



ISSN: 2954-5781

REVISTA DIGITAL DE EDUCACIÓN



DISCIMUS. Revista digital de educación, es una publicación semestral enmarcada en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica, que busca la divulgación de resultados de investigación, reflexiones, ensayos, experiencias y escritos donde prima la investigación educativa como eje fundamental

Equipo Editorial

Cristhian Camilo Avendaño Rondon (*Director*)

Elisa María López Rico (*Coordinación Editorial*)

Iván Alirio Martínez Triana (*Coordinador Editorial*)

Leonardo Avendaño Rondon (*Gestión de Contenidos*)

Editor general del número

Leonardo Avendaño Rondon

DISCIMUS. Revista Digital de Educación

Volumen 1. Número 1. Julio de 2022

ISSN: 2954-5781 (En línea)

Bogotá- Colombia

contacto@revistadisicmus.com

Carrera 104No. 65b- 22 Código postal: 111041

revistadisicmus.com – Teléfono: (057-1) 456 85 19

CONTENIDO

Editorial

EL ROL DEL MAESTRO COMO INVESTIGADOR

Leonardo Avendaño Rondon

FORMACIÓN DOCENTES Y ESTUDIANTES EN REDES 6-25
Brasil y Colombia: una experiencia de pensar sobre las interacciones de culturas y saberes

Iván Alirio Martínez Triana- Naara Maritza de Souza

EDUCACIÓN NO PRESENCIAL. El sentido oculto de la escuela en la pandemia 26-34

Cristhian Camilo Avendaño Rondon

GRUPO ECO-ACACIANOS: La escuela como escenario para la transformación social, la educación ambiental y sostenible en la IED Acacia II 35-41

Carolina Melo Jaramillo

EI CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS. Panorama internacional y nacional 42-47

Fanny Gutiérrez Anturi

EI PARO NACIONAL: Una mirada desde la libertad y la dignidad 48-62

Elisa María López Rico

Editorial

EL ROL DEL MAESTRO COMO INVESTIGADOR

Leonardo Avendaño Rondón

Magister en Educación, Universidad de la Salle.

Profesor catedrático Universidad Pedagógica Nacional.

La investigación en el aula de clase se lleva a cabo las cuarenta semanas del calendario académico, es decir, en el escenario escolar, esto no quiere decir que los demás días del año no se realice una reflexión sobre los fenómenos y tensiones que al interior del aula se acontecen. La profesión docente mediada por innovaciones y respuestas efectivas a las diversas problemáticas que el mundo actual afrontan, hacen indispensable este rol, enseñar no es lo mismo que ocupar, por ello a lo largo de diversas estrategias, se ha pretendido transformar la sociedad.

Deseo subrayar que hablar de educación, pedagogía o didácticas, es adentrarnos en el mundo de la escuela, este mismo que no se encuentra en los manuales o en los grandes textos de los tan afamados intelectuales, sino, donde los diversos actores confluyen en búsqueda de respuestas y la formulación de nuevas preguntas, las mismas que han sido muchas veces opacadas por los desconocimientos estandarizados, al ideario de pensamiento científico o de divulgación, que son reducidas a su validez, como el lugar donde “los expertos” son los que tienen la última palabra.

Investigar ha sido acto intrínseco de la escuela, lo debe ser, por tal, desde este espacio pretendemos potenciar las diversas miradas hacia el fenómeno escolar,

resaltaremos los diversos actores que la conforman, las apuestas e iniciativas que pretenden romper con lo normalmente establecido, estas mismas iniciativas, que en muchas ocasiones han sido silenciadas por una cultura de la academia excluyente, que mira a las profesoras y profesores, simplemente para obtener datos y formular críticas de las prácticas, pero se han quedado cortas al momento de reflexionar sobre la misma realidad de lo escolar.

Después de todo esto, es importante presentar la revista DISCIMUS, que tiene el objetivo de proponer discusiones que contribuyan al campo de la educación, pretenderá servir de puente entre la academia y la labor práctica de la escuela. La revista digital contará con dos versiones por año, en estas se compartirán diversas experiencias de innovación que se han desarrollado en las aulas y escuelas de Colombia, así como investigaciones que han surgido de problematizar la puesta en escena docente, de igual manera, llegar a profundizar del ejercicio reflexivo e investigativo de maestras y maestros. La revista propondrá discusiones en coherencia con las coyunturas propias del espacio escolar, tales como la violencia escolar, los grupos y semilleros escolares de investigación, las propuestas emergidas desde las diversas cátedras y claro está, el lugar central de la profesión docente.

Esta revista nace del seno de los grupos de investigación de Pedagogía, Didáctica e Innovación (GIPDI) y del semillero club de investigación en química verde, sustentabilidad ambiental y energías alternativas (EduQVersa) del Colegio Japón IED, reconocidos y clasificados por minciencias en la última convocatoria sobre medición a grupos de investigación; del mismo modo, avalados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Una de las pretensiones que se busca desde estos escenarios, son el fortalecimiento de las redes investigativas que subyacen en las escuelas, la recuperación de la memoria social escolar, la categorización de la prácticas enmarcadas en problematizaciones que rompen y trasgreden lo cotidiano, permitiendo avanzar y aportar a nuestros currículos, los cuales se enfrentan de cara a las legislaciones que observan a las profesoras y profesores como operadores de repeticiones sin sentido.

Para esta primera edición contamos con maestras y maestros que han propuesto y reflexionado sobre los diversos fenómenos que ha dejado la crisis que se denominó coloquialmente como “pandemia”, de igual forma, hacen parte de esta versión, la experiencia de un trabajo epistolar de estudiantes de Brasil y Colombia y la reflexión sobre la necesidad de empoderar comunidades con propuestas que fortalezcan empatías con el medio ambiente en una narrativa EcoAcaciana.

FORMACIÓN DOCENTES Y ESTUDIANTES EN REDES
Brasil y Colombia: Una experiencia de pensar sobre las interacciones de
culturas y saberes

TRAINING TEACHERS AND STUDENTS IN NETWORKS. Brazil and Colombia: An experience of thinking about the interactions of cultures and knowledge

Iván Alirio Martínez Triana

Magister en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. (Bogotá - Colombia)

Naara Maritza de Sousa

Maestranda en el Programa de posgrado de enseñanza en Educación Básica, del Instituto de Aplicación Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAP-Universidade Estadual de Rio de Janeiro).

Fecha de Recepción:

27 de mayo de 2022

Fecha de Aprobación:

21 de junio de 2022

ISSN: 2954-5781 (En línea)

Citar artículo como:

Martínez y De Souza, (2022). Formación docentes y estudiantes en redes. Brasil y Colombia: una experiencia de pensar sobre las interacciones de culturas y saberes. Discimus. Revista Digital de Educación, 1(1), 06-25. <http://revistadiscimus.com/>

Resumen

Las reflexiones presentadas que componen este texto presentan una experiencia de práctica que emerge de la acción concreta firmada entre profesores, de Brasil y Colombia, en algún momento de nuestras articulaciones y discusiones en relación con los planes de acción que se dieron en el VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestras/os y Educadoras/es que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela y la Comunidad, realizado en México, en julio de 2017. Desde los principios de la formación en redes, asumimos las experiencias de las expediciones pedagógicas promoviendo el debate y transformación de ideas, planeamos prácticas docentes marcadas por el intercambio cultural de saberes entre los docentes y estudiantes de los respectivos países. Adoptando una postura crítica de los sistemas educativos y pedagógicos tradicionales, las prácticas propuestas, fueron sistematizadas y fundamentadas en la perspectiva de formación entre pares (Suárez, 2006), como sujetos practicantes (Certeau, 1994, 1996) centrado en la investigación pedagógica con relación a la experiencia escolar (Larrosa, 2004), en y con lo cotidiano (Certeau, 1994; Ferraço, 2003, 2007) siendo este, pensado como el lugar de producción del conocimiento. En este artículo tenemos como objetivo presentar secuencias de prácticas docentes con visión y dimensión político-inventiva de lo cotidiano. Invención que produce darle otro sentido al currículo, articulando la enseñanza de la filosofía favoreciendo el despertar de nuestras consciencias, sobre nosotros mismos y sobre el mundo en que estamos insertos y como nos relacionamos en él diversas estrategias fueron adoptadas para que el proceso de enseñanza y aprendizaje conducen a los alumnos la experiencia de pensar en la infancia (Kohan, 2013).

Palabras clave

Experiencia de pensar, formación en redes, transformación de ideas

Abstract

The reflections presented that make up this text present a practical experience that emerges from the concrete action signed between teachers, from Brazil and Colombia, at some point in our articulations and discussions in relation to the action plans that took place in the VIII Ibero-American Meeting of Collectives and Networks of Teachers and Educators that carry out Research and Innovation from the School and the Community, held in Mexico, in July 2017. From the beginning of the formation in networks, we assume the experiences of the pedagogical expeditions promoting the debate and transformation of ideas, we plan teaching practices marked by the cultural exchange of knowledge between teachers and students of the respective countries. Adopting a critical stance of traditional educational and pedagogical systems, the proposed practices were systematized and based on the perspective of peer training (Suárez, 2006), as practicing subjects (Certeau, 1994, 1996) focused on pedagogical research in relation to the school experience (Larrosa, 2004), in and with the everyday (Certeau, 1994; Ferraço, 2003, 2007), this being thought of as the place of production of knowledge. In this article we aim to present sequences of teaching practices with vision and political-inventive dimension of everyday life. Invention that gives another meaning to the curriculum, articulating the teaching of philosophy favoring the awakening of our consciences, about ourselves and about the world in which we are inserted and how we relate to it, various strategies were adopted so that the teaching process and learning lead students to the experience of thinking about childhood (Kohan, 2013).

Keywords

Experience of thinking, training in networks, transformation of ideas

Introducción

La narrativa de nuestra experiencia docente presentada a continuación ha estado marcada desde su inicio por prácticas donde el diálogo, intercambios de saberes y cultura se hacen presentes, junto a nuestros principios de formación en redes. En el VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestras/os y Educadoras/es que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela y la Comunidad, realizado en México, en julio de 2017, trazamos planes de acción y prácticas que intervienen directamente en nuestras acciones cotidianas. Nosotros, autores de este texto, la profesora Naara Maritza de Sousa de Rio de Janeiro / Brasil y el profesor Ivan Martínez Triana, de la ciudad de Bogotá / Colombia, planeamos, ejecutamos y experimentamos secuencias de prácticas docentes y acciones de saberes, entre nosotros los docentes y entre los estudiantes de los países mencionados, con visión y dimensión político-inventiva de lo cotidiano donde las acciones de pensar sobre nosotros, para narrar nuestras propias historias para el otro, implicó realizar el ejercicio constante y continuo de pensar en la infancia (Kohan, 2003). Preguntas “filosóficas”, como los alumnos nombraran, direccionaron nuestro trabajo es en esta perspectiva de transformación de ideas (Morais, 2017) y de conocimiento en movimiento (Valbuena; Forero, 2011), experimentamos y reflejamos prácticas que nos direccionaban siempre a reflejar sobre sí mismo, sobre nosotros y nuestras relaciones sociales, culturales y con el medio en el que estamos insertos, como también fuimos llevados a pensar todos los conceptos diversos que surgieron en el proceso de desarrollo del proyecto interdisciplinar.

Estos intercambios de experiencias y conocimientos facilitaron el descubrir diferentes herramientas para la planeación, proyección, realización y el desarrollo de actividades académicas en nuestros respectivos países (Brasil - Colombia). De esta forma, uno de los propósitos pretendidos es generar aprendizajes significativos, resultados generados del propio lenguaje de nuestros estudiantes, producidas a partir de las interacciones. Por eso, se hace necesario integrar diversos temas y actividades que permitan hablar de un currículo transversal al conocimiento, como la apropiación de las TIC, como elemento mediador de procesos que ocurren entre la comunicación y las narrativas el constante ejercicio del pensar en el transcurrir de las prácticas docentes, fueron sistematizadas y fundamentadas en la perspectiva de formación entre pares (Suárez, 2006), en y con lo cotidiano (Certeau, 1994; Ferraço, 2003, 2007) siendo este pensado como el lugar de producción del conocimiento. En

nuestro proyecto, serán integrados temas como: educación digital, la escritura de narrativas de niñas y niños desarrollando el pensamiento filosófico, características de la ruta pedagógica e intercambio de saberes.

En el desarrollo de la propuesta emergen procesos alternativos que afectan la tarea educativa, tales efectos son posibles de ver en relación con la promoción de otra forma de formación de profesores entre pares (Suárez, 2006). Una propuesta para la educación intercultural está siendo considerada, con base en las narrativas de los propios estudiantes, en sus experiencias y realidades. Una manera de incentivar un tipo de aprendizaje significativo, que es el aprendizaje por experiencias; y nosotros los profesores, siendo pensados como *sujetos practicantes* (Certeau, 1994, 1996) centrado en la investigación pedagógica de la experiencia escolar (Larrosa, 2004), la tarea de investigar una propuesta de pedagogía en y con lo cotidiano (Certeau, 1994; Ferraço, 2003, 2007) siendo este, pensado como el lugar de producción del conocimiento. Nuestros encuentros, en la transformación de ideas en este viaje e intercambio de saberes con un *otro* en otro país, y nuestras narrativas en que debíamos nosotros contar para el *otro*, los diálogos de los alumnos el intercambio de conocimientos entre ellos, los que están en constante reflexión y discusión nos abre posibilidades de conocernos y entendernos con relación a los mundos internos y así poder actuar externamente.

El trabajo que proponemos, surge desde la vivencia cotidiana de las prácticas del currículo con sentido, que emergen del hacer, emociones, sensaciones, principios, significados y resignificaciones, afectos que son experimentados por nosotros, como sujetos en el lugar de practicantes de lo cotidiano (Certeau, 1994) y que dejamos nuestras marcas nuestros acontecimientos promoviendo el movimiento de la resistencia ante los discursos que deslegitiman, descalifican y están llenos de negligencia, ante lo que es realizado por nuestras escuelas.

Tenemos como objetivo general, garantizar una educación básica de calidad emancipada (Freire). Y nuestros objetivos específicos es alcanzar, con las acciones docentes propuestas, organizar situaciones didácticas y actividades dialógicas que tengan sentido para nuestros alumnos envolviéndonos en el proceso, generando aprendizajes fundamentales garantizando la alfabetización en la perspectiva de letramento (Soares, 1998; Correa, 2004, 2011; Goulart, 2006; Kleiman y Oliveira, 2008;) y de los multiletramentos (Rojo, 2010) dentro

de un contexto significativo partiendo de sus curiosidades e intereses, propiciar la enseñanza-aprendizaje de la escritura y de lectura, utilizando los espacios discursivos (Andrade, 2012) y con el uso de las tecnologías (Levy,) y de los géneros discursivos (Bakhtin, 2006), que circulan en nuestro cotidiano y en las prácticas sociales, atribuyendo valor social a la escritura (Correa, 2004), garantizar el uso de las tecnologías a favor del proceso de enseñanza aprendizaje y comunicabilidad, utilizar las TIC en la perspectiva de movilizarnos, viajar virtualmente y dialogar con otros pueblos, involucrar a la familia y a la comunidad en las acciones y proyectos de la escuela, propiciar diversidad en los saberes interdisciplinarios, promover la formación docente y estudiante en redes, entre pares, valorizando la ecología de los saberes (Santos); promover los saberes de la geografía, filosofía, ciencias, artes, inglés, español, portugués, matemática, artes visuales; alfabetizando a las niñas y niños en la lectura de espacio y del mundo, promoviendo el pensar en la infancia.

De donde partimos...

Después de los encuentros y las expediciones pedagógicas experimentadas y vivenciadas en el VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestras/os y Educadoras/es que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela y la Comunidad, México / 2017, los profesores de Brasil y Colombia inician el proyecto entre pares. Participan de expediciones pedagógicas donde nuestras transformaciones de nuestro medio permitieron el conocer otros haceres/saberes y practicar el concepto de transformar las ideas a partir de nuestros intercambios con otros, nos llevan a caminos desconocidos y fue en este caminar, otrora inexistente, que surge el tema de nuestro trabajo “Brasil y Colombia: una experiencia de pensar sobre nuestras interacciones de culturas y saberes”.

El proyecto fue tejido y construido a partir de los (des) encuentros y nuestras actitudes donde la alteridad nos impulsa a descubrir el universo de *otro*. No deseamos que nuestro cotidiano sea marcado por la repetición, la mismidad, la alienación, la reproducción, a la que muchas veces, en nuestro camino como profesionales docentes ya hemos vivenciado debido al no saber de la práctica pedagógica. Cuando existe el interés de los estudiantes por determinados temas, consecutivamente acompaña la curiosidad. En nuestra postura cotidiana dialógica, indagadora nos asumimos epistemológicamente curiosos (Freire, 1996). La alfabetización no puede ser marcada por prácticas de negación de la experiencia que inhibe nuestra curiosidad. Compartimos con Freire, *“que sin la curiosidad que me mueve, que me*

inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo y tampoco enseño". El enseñar contenidos bancarios (Freire, 1971) ya no atiende las necesidades e intereses de los alumnos que viven en un medio altamente tecnologizado. Nuestro currículo, construido en nuestra vida cotidiana, atiende sucesivamente a los Descriptores y la Base Nacional Común Curricular y a los derechos básicos del aprendizaje, trabajando con el estudiante lo que acontece en su vida, preparándolo para una lectura científica de los acontecimientos. La temática siendo sucedida por la curiosidad, afloran en secuencia subtemas. Luego ese cumulo de contenidos fueron abordados en este proyecto, de ninguna manera los contenidos trabajados se supeditaron a la repetición o reproducción. Así como en la Pedagogía Libertadora de Paulo Freire, la propuesta de contenido programático se dio a partir de la investigación interdisciplinar y de un mínimo de conocimientos de la realidad. Los contenidos no fueron impuestos a los estudiantes. Partirán de sus experiencias y necesidades durante el transcurso del proyecto. Los alumnos determinaran lo que tiene sentido en contexto en el que está operando y lo que despierta interés en el momento.

Para no repetir la antigua problemática de transferir contenidos, pensamos la escuela básica como una preparación de todos para la vida. Percibiéndonos como creadores y organizadores de situaciones didácticas y de actividades dialógicas que tengan sentido para nuestros estudiantes, envolviéndonos en el proceso, generando aprendizajes fundamentales garantizando la alfabetización dentro de un contexto real y vivido en lo cotidiano, ofreciendo la escritura y la lectura con sentido y haciendo parte de la vida de los alumnos en la perspectiva de letramento (Soares, 1998) y de los multiletramentos (Rojo, 2010), proporcionando espacios discursivos (Andrade, 2012), como el uso de las tecnologías y de los géneros discursivos (Bakhtin, 2006), que circulan en nuestro cotidiano y en las prácticas sociales, atribuyendo valor social a la escrita (Correa, 2004), desarrollando trabajos de alfabetización donde los estudiantes puedan ejercitar el pensamiento, problematizando y reinventando conceptos, valores y emociones. Las políticas educacionales en los países de América del Sur son muy parecidas siendo así, contemplamos los documentos que dan norte la educación básica brasilera y colombiana, de asegurar una formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía. Para concretar el proyecto fue necesario el uso de los recursos mediáticos, acceso a internet (en los pocos momentos que funciona), materiales de uso en la sala de aula ofrecidos por la red de enseñanza o por los familiares. Utilizamos muchos

materiales reciclables, reutilizables, inclusive para crear panel de materiales para la exposición después indagamos con el uso de los recursos naturales y pensamos sobre los problemas ambientales.

Las prácticas fueron realizadas en escuelas de la red pública en el municipio de Rio de Janeiro / Brasil, en la comunidad de Rocina, la mayor favela de Brasil y una de las mayores de América Latina con 70 mil habitantes, de acuerdo con el IBGE de 2010 (estos números son cuestionados por la Associação de Moradores que afirman tener entre 180 mil a 220 mil habitantes). En la ciudad de Bogotá / Colombia, en la localidad Tunjuelito (extensión de 1.062,33 hectáreas donde predomina el estrato 2), con 225.511 habitantes, según información obtenida por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, censo de 2005. La realización del proyecto se dio de manera interdisciplinar, inicialmente, entre los meses de septiembre a noviembre del año 2017.

Todas las etapas y momentos de las acciones docentes fueron marcadas por la discursividad, proporcionando espacios dialógicos y polifónicos; los contenidos curriculares trabajados con este proyecto fueron: Lengua Portuguesa - Castellana: lenguaje escrito y oral, lectura, producciones individuales y colectivas; reconocimiento y producción de géneros discursivos diversos que circulan en lo cotidiano y en las prácticas sociales; filosofía en la alfabetización; uso de las reglas ortográficas, segmentación de la escritura y su función social; lecturas literarias; Matemática: secuencia numérica, uso social del calendario, lectura y escritura de los números, sistema monetario; História: Identidad cultural, regional y local; estudio de las fases de la luna, estrellas y sistema solar); Geografía: Alfabetización espacial; lectura de paisajes y del mundo, reflexión, preservación e valor del medio ambiente; Lectura de mapas; Reutilización de materiales reciclables; Integración de los géneros en los espacios; Ciencias e Tecnología. Artes: Artes visuales por medio de los recursos tecnológicos, arte ilustradas; Temas Transversales: Ética (Respeto Mutuo, Justicia, Diálogo, Solidaridad), Medio Ambiente (los ciclos de la naturaleza, sociedad y medio ambiente, manejo y conservación ambiental), Salud (autocuidado, vida colectiva), Pluralidad Cultural (Pluralidad Cultural y la Vida de las niñas y niños en Brasil y en Colombia), constitución de pluralidad cultural, el Ser Humano como agente social y productor de cultura, Pluralidad Cultural e Ciudadanía), Medios de Comunicación masivos. Las interlocuciones reflexivas y creadoras,

entre pares, en esta propuesta de formación en red, ocurrió en todas las etapas del proceso de las acciones en el transcurrir del trabajo realizado.

La experiencia de la Expedición Pedagógica: viajes y transformación de ideas en el proceso formativo y en las prácticas cotidianas....

Las interlocuciones reflexivas y creadoras, los intercambios de diversos saberes y culturas entre pares, en esta propuesta de formación en redes, en que nos conocimos y vivenciamos en el VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestras/os, en México, siendo “comprendida como una manera alternativa de formación docente” (Morais, 2017) nos despertó para las potencialidades de esa nueva herramienta en nuestro proceso formativo, así como el viaje como forma metodológica de trabajo en colectivo.

Después de la experiencia vivida con la expedición pedagógica, optamos en dar continuidad a esta práctica inspiradora en nuestro quehacer docente y de formación permanente. Luego del encuentro en México, realizamos otras expediciones dentro de nuestros municipios, en otros estados y en otros países, como es el caso de este proyecto que involucró a Brasil y a Colombia. Los viajes que ocurrieron en las expediciones con la perspectiva de transformación de ideas (Morais, 2017), conocimiento en movimiento (Valbuena; Forero, 2011) es una oportunidad de experimentar otros modos de pensarse, hacer formación. En estos viajes, como expedición pedagógica, conocemos de cerca, el trabajo de diversos profesores con metodologías distintas. Esta práctica es una acción de resistencia de profesores pensantes, que surge de un proceso construido por aquel, es que habitan en la frontera entre diferentes identidades culturales y que son capaces de traducir "las diferencias entre ellas una especie de solidaridad" (Bhabha, 2003, p.238).

Valoramos y practicaremos permanentemente, expediciones pedagógicas como metodología en nuestro proceso formativo. A partir de estas experiencias es posible conocer otras formas de hacer y pensar las prácticas pedagógicas, realizar un trabajo entre pares y en esa relación de compartir experiencias, resinificamos nuestras acciones diarias, pues comprendemos que,

La idea de viaje invita a mirar a ser mirado a través de las experiencias del otro y de lo otro, es reconocer, recorrer, escudriñar, sorprenderse frente a lo que aparentemente

se muestra como cotidiano, pero que en los ojos y en el sentir de los maestros expedicionarios adquiere otros sentidos. (Valbuena; Forero, 2011, p. 3)

Este proyecto “Brasil y Colombia: una experiencia de pensar sobre las interacciones de culturas y saberes” impactó directamente en nuestras prácticas pedagógicas y en nuestro proceso de formación entre pares. Observamos que al narrar nuestras historias para el otro era inevitable el ejercicio constante de pensarnos, cuestionarnos, discutir nuestras propias concepciones, acciones y actitudes. También de nuestras nuevas experiencias durante la expedición pedagógica y los encuentros, culminaran directamente en las prácticas cotidianas de la sala de aula promoviendo un currículo vivido en sentido de un “espacio-tiempo de interacción entre culturas” (Macedo, 2006, p.106), también hubo acciones concretas en nuestro proceso formativo docente.

Después de la experiência, en México y Brasil-Colombia, se manifestó el deseo, un sentimiento de compromiso social de documentarnos y compartir nuestras vivencias. Creemos que debemos practicar la educación para socializar entre nuestros pares, garantizando una sociedad docente (Nóvoa, 1999). La escritura fomentada por las emociones experimentadas, trascendiendo a nuestras producciones. Así, transformamos nuestra memoria, experiencias y vivencias en documentación pedagógica (Suárez, 2009), en este texto que proponemos.

Las TIC como herramienta propiciadora de viajes y transformaciones virtuales

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) fueron fundamentales para la realización del proyecto ya para la idea de transformarnos y viajar para otros países en busca de comprender el medio, vegetación, costumbres, culturas, músicas e cuentos populares entre tantos otros conocimientos que nos alimenta con nuevos conocimientos y que influyen nuestros pensamientos y entendimiento. Producir, compartir, disponer e intercambiar contenidos es ahora una tarea descentralizada que puede ser realizada en cualquier computador o dispositivo móvil con acceso a Internet. Esta facilidad, así mismo con la sobrecarga de información constante considerada un veneno de la cibercultura (Levy, 1999), están presentes en muchos otros productos y servicios, como ejemplos los canales en

YouTube, los blogs o las diversas plataformas de gestión de contenidos y herramientas de escritura colaborativa.

El mejor uso de las tecnologías digitales es “permitir que seres humanos conjuguen sus imaginaciones e inteligencias al servicio del desarrollo y la emancipación de las personas” (Levy, 1999, p.208). Trayendo esta reflexión para la educación, sabemos que basta una búsqueda rápida en internet y ya será suficiente para los profesores, país, comunidades e interesados por la temática de educación, encontraran diversas páginas, grupos en las redes sociales y sitios, en que profesores y profesionales de la educación comparten en narrativas escritas, vídeos, audios, sus saberes, experiencias, materiales o cuestionamientos. Grupos de profesores de distintos Estados y regiones de Brasil, utilizando de esta forma de comunicación, crearan espacios en las redes para compartir conocimientos, siendo que proporcionar espacios para intercambios de informaciones docentes y uno de los objetivos principales, considerando que el saber no debe ser buscado apenas en el mercado de la formación. Utilizando y contribuyendo para el crecimiento del ciberespacio, atendemos y dialogamos con los tres principios de la cibercultura (Levy, 1999), apropiándonos las ideas del autor y relacionando con los movimientos en la ruta que constituye el proyecto desarrollado:

1) La interacción: favorecemos el acceso ampliado y conexión con varios sitios para la búsqueda de diversa información, desde información técnica las lecturas para ampliar nuestra producción escrita e intercambio de información. Utilizamos el sitio de Google Earth para movernos entre los países trabajados. Experimentamos al viaje virtual con historias interactivas.

2) creación de comunidades virtuales: muchos momentos de nuestra comunicación ocurrieron a través de WhatsApp y por páginas de la plataforma de Facebook donde interactuamos debido a nuestros intereses y afinidades en común y en estos ocurrieron intercambios y compartir el conocimiento.

3) La inteligencia colectiva constituida las interacciones que ocurrieron en los espacios virtuales, contribuyó para que el conocimiento y nuevos saberes construidos fueran agregados. Tememos como principio que las inteligencias y experiencias individuales deben ser sumadas por toda la sociedad, posibilitando el compartir nuestras memorias, de nuestras

percepciones y nuestros imaginarios, resultan en aprendizaje colectivo y en intercambio de conocimientos.

Convencidos de que todos tienen la capacidad de elaborar conocimientos, de pensar y actuar, de tener un punto de vista propio y de acumular y compartir experiencias, debemos combatir la noción abstracta, restricta y aristocrática del intelectual. Compartimos con Gramsci al afirmar que “todos son intelectuales (...). Porque no existe actividad humana de la cual se pueda excluir alguna intervención intelectual” (Gramsci, 1975, p. 1.516). La capacidad intelectual, no es monopolio de pocos, ella pertenece a toda la colectividad. Los vídeos que las crianzas grabarán unas para otras para contar sus historias y compartir conocimientos generales, promoverán la inteligencia colectiva al reconocernos y recíprocamente con la inteligencia de los demás individuos y sus potencialidades. Comprendemos y valoramos que todos son seres inteligentes, poseen y pueden ofrecer sus conocimientos (Lévy, 2003).

Las experiencias narradas con el uso de las TIC que potenciarán y favorecerán movimientos de compartir, de intercambios de saberes, denominadas por Levy (1999; 2003) como la *inteligência colectiva*, será aquí comprendida y asociada, como la idea de *ecología de los saberes* (Santos, 2007), pues los conocimientos que adentran en las ecologías de los saberes son conocimientos que pueden ayudar a alcanzar el objetivo de tener un mundo mejor. cuando nos unimos y/o utilizamos las TIC para compartir saberes, experimentamos viajes e intercambios de conocimientos con otros pueblos, reflejamos las acciones docentes, resinificamos nuestras prácticas, con la participación de diversas personas con saberes distintos, confrontando con posibilidades de una convivencia construida entre diferentes saberes incompletos que tienen distintas perspectivas y lógicas que, al respecto de cada uno de ellos tienen sus preconceptos, sus limitaciones, diferentes lenguajes, más, creamos diálogos que permitan esa ecología inmersa. No deseo afirmar que los saberes científicos no sean necesarios o que yo estuviera valorizando apenas otros conocimientos. Viajar y conocer otros pueblos, sólo es posible realizarlo por el uso de las TIC, nos permite poder pensar sobre nuestra cultura y compararla con otras.

Compartimos la idea de ecología de saberes, que los saberes son todos incompletos y que para diferentes objetivos es preciso diferentes conocimientos. Partiendo de esta idea, tenemos una diversidad de saberes accesibles y disponibles con el uso de las TIC siendo sustentados y alimentados por la inteligencia coletiva. Lo que vivenciamos es un proceso de

construcción y de validación de conocimientos a partir de nuestras experiencias en que sufrimos sistemáticamente las opresiones, las injusticias, la discriminación del capitalismo y del neoliberalismo.

Experiencias vividas en el proyecto: narrando para el otro, pienso en mí y en nosotros

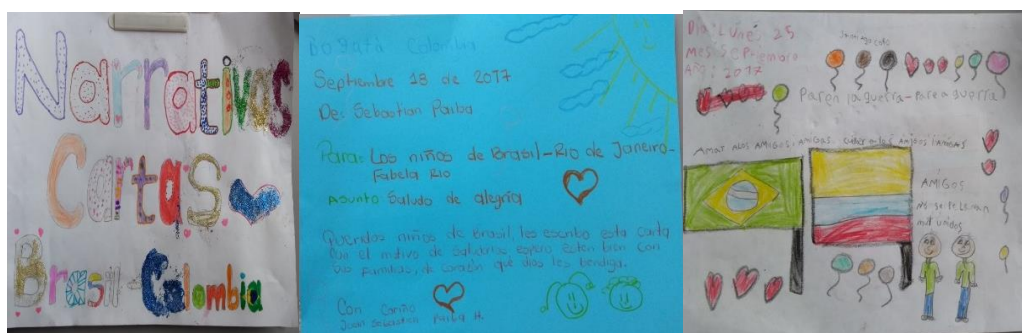
El primer momento del proyecto ocurrió al regresar del Encuentro en México y presentarnos las ideas y posibles oportunidades de trabajo entre pares, con nuestros alumnos. Presentamos y dialogamos sobre el proyecto en los estudiantes de Brasil y Colombia se irá a comunicar e producir materiales en que nos presentarían y presentaríamos nuestro país y prácticas cotidianas al otro y descubrimos en transcurrir que tenemos culturas e historias distintas y al mismo tiempo con semejanzas. Narramos nuestras experiencias, a nuestros estudiantes, de manera marcada, con emoción, alegría y emoción de vivir estas experiencias, como Jorge Larrosa (2002) nos apunta como siendo aquello que nos toca.

La afectividad que construimos, provoco la curiosidad de los alumnos en saber lo que vivimos, lo que hacemos, por donde andamos y eso influenció positivamente el proceso de aprendizaje, confirmando lo que Fernández (1991), asume que todo el aprendizaje es lleno de afectividad, ya que ocurre a partir de interacciones sociales. Subrayamos esta vivencia en estos espacios/lugares de formaciones, porque creemos que lo cotidiano del profesor (a) influencia el rumbo de las aulas. La Taille & Vygotsky (apud La Taille et al., 1992), explican que el pensamiento tiene su origen en la esfera de la motivación, a la cual incluí inclinaciones, necesidades, intereses, impulsos, afecto y emoción. Debido a nuestras emociones y afectividades construidas en nuestro ambiente y en nuestras relaciones profesor-estudiante, los y las estudiantes expresaran y demostraran interés y curiosidad y nuestra experiencia. Al abordar el tema de afectividad, se percibe que Wallon (1968; 1989) y Vygotsky (1998) presentan puntos comunes. Ambos apuntan el carácter social de la afectividad, que se desenvolverá a partir de las emociones (de carácter orgánico) y va ganando complejidad, pasando a actuar en el universo simbólico. De esa manera, se van constituyendo los fenómenos afectivos. Los autores defienden, también, la íntima relación existente entre el ambiente social y los procesos afectivos y cognitivos, además de afirmar que ambos se inter-relacionan y se influncian mutuamente. Así, evidencian que la afectividad está presente en las interacciones sociales, además influenciaran los procesos de desarrollo cognitivo. Y por medio de las emociones que emergen de la afectividad y la curiosidad Freiriana, que fue

aceptada/aprobada con entusiasmo e interés, en la propuesta de este proyecto, por nuestros estudiantes.

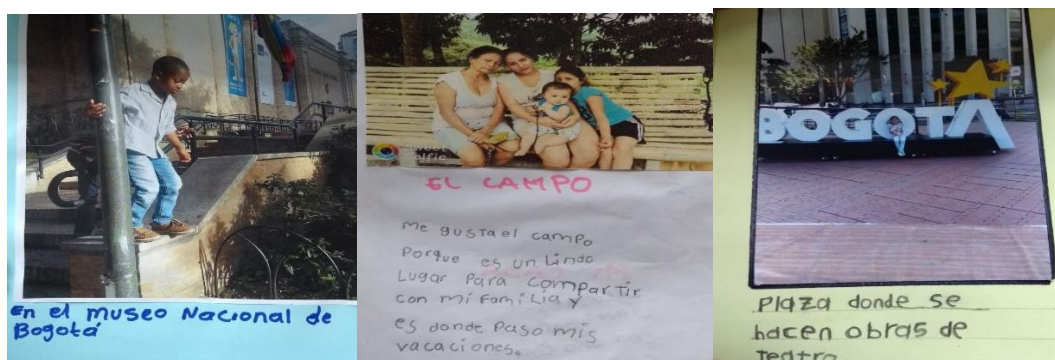
Seleccionamos las prácticas de escrituras de cartas y la confección del lapbook en que presentamos nuestras historias haciendo el ejercicio de pensar sobre sí para narrar al otro. En reuniones presenciales con responsables y familiares, y por uso de las TIC como grupo en WhatsApp, dialogamos y discutimos la propuesta del proyecto, también siendo aprobada y aceptada por la comunidad. Algunos acudientes se propusieron el intercambiar cartas, recuerdos y dulces típicos de sus países. Escribir cartas narrando el día a día con sus hijos, era una más de las participaciones activas de los familiares. Las cartas fueron producidas en varios días. Algunos acudientes compraron sobres, otros los fabricaron, otros no realizaron la tarea. Algunos acudientes compraron presentes y dulces predilectos de sus hijos, para acompañar las cartas e intercambiamos entre los países. Durante el período de ejecución del proyecto, la guerra de las drogas en la comunidad de la Rocinha fue noticia en todos los noticieros internacionales. En ese tiempo la escritura de cartas fue constante. La conmoción general. Los alumnos deseaban escribir. Las preguntas y los temas trabajados en que los alumnos pensaron mucho en sí para pensar en el otro fueron: miedo, violencia y paz. ¿Qué es el miedo? ¿Qué nos hace tener miedo? ¿Todos los niños y las niñas tienen los mismos miedos? ¿Qué es la violencia? ¿Por qué los hombres usan la violencia? ¿Qué es la paz? ¿Que es a paz para nosotros?

Imagen 1. Cartas alumnos Colombia para alumnos de Brasil. Acervo de los autores. 2017.



En Colombia; los padres crearon con sus hijos, un portafolio de puntos turísticos de la capital. Llevaban a sus hijos y los registraban en estos espacios. Para los que los y las estudiantes contaran sobre estos lugares y estos puntos turísticos, en primer lugar, debieron conocerlo y apropiarlo.

Imagen 2. Portfolio dos pontos turísticos. Acervo personal de los autores. 2017.



Estos portafolios fueron manipulados por todos los alumnos en la escuela en Brasil en la feria del conocimiento. Los alumnos de Brasil, que estaban involucrados directamente en el proyecto, realizaron lecturas, manipulación de materiales, visitas virtuales en estos puntos turísticos para presentar en la feria.

Imagen 3. Alumnos en Brasil en contacto con portafolios recibidos de los alumnos de Colombia. Acervo personal de los autores. 2017



En diálogos reflexivos, entre nosotros los docentes, percibimos discursos en común entre los estudiantes de Brasil y los de Colombia, que había dificultad con las nociones geográficas y los conceptos de país, Estado, ciudades y barrio. Partiendo de esta observación, surgió la oportunidad, la necesidad, la curiosidad y el interés para trabajar la geografía entrelazada con la filosofía en los años iniciales y el conocimiento sobre nosotros en relación con la comunidad en que vivimos. Partiendo de esta observación, la propuesta de práctica fue que los alumnos de Brasil presentaran su país, su ciudad, su comunidad y todo lo que ellos hacían en su cotidiano, a partir de imágenes y escritos. Los profesores, alumnos y sus padres, registraron en fotografías, su medio: lugares, paisajes, puntos turísticos, escuela, plaza, etc. Como las imágenes seleccionadas, los alumnos producirán un “Lapbook” con Inúmera

información sobre el país. Leyendas, narrativas, imágenes, géneros discursivos diversos como menú de las comidas típicas y valores representados por el sistema monetario del país, cuentos de las leyendas folclóricas, informaciones sobre los puntos turísticos y fiestas tradicionales, fueran maneras de presentarnos nuestro país, nuestra cultura, nuestro cotidiano para los estudiantes en otro país, además de los encontró por medio de vídeo conferencias.

Imagen 4. Presentación del Lapbook de Brasil en la feria del conocimiento y manipulación por los alumnos en Colombia. Acervo personal de los autores. 2017.



Trabajamos temas transversales en todo el proceso del proyecto y en el campo de la filosofía las contribuciones fueron importantes. Durante el curso del proyecto, los alumnos sentían necesidad de producir escritos para comunicarse, además de eso, desarrollaron discursos y pensaron sobre las temáticas que surgieron, en primer lugar, de manera cómo que es, más luego después las discusiones acerca de los cuestionamientos de las preguntas que surgían, se propusieron situaciones o cuestionamientos de cómo podía ser.

Para Wonsovicz,

Porém, são poucos os estudos que mostram um quadro claro de como os professores devem ensinar para que os estudantes pensem melhor, como seres humanos em busca de integração deveriam pensar. Nesse aspecto, a Filosofia é a disciplina que melhor desenvolve a mente pelo raciocínio aperfeiçoado, pela formação de conceitos, análise da realidade, busca de uma postura ética para uma vivência política e por um aprimoramento estético da vida. Pensar com melhor qualidade significa pensar melhor a linguagem, aprimorar o raciocínio, analisar as situações, ampliar os ideais solidários. Por séculos, essa tem sido tarefa da Filosofia. (WONSOVICZ, 2004, p.214)

Leemos el mundo, mucho antes de leer la palabra. Siendo así, ejercitamos la práctica de hacer lectura e interpretación de cómputos y valores puestos en el mundo. Desde que los niños nacen, hacen contacto con el mundo y lo piensan, por medio de los padres. Pensar preguntas como estas y resignificar conceptos para tales son momentos llenos de desafíos y variados obstáculos, y que, para ser conquistado necesita ser conocido y comprendido. Propiciar momentos para pensar y discutir la variedad de preguntas que surgen en lo cotidiano, colabora para la capacidad de reconocimiento y de percepción de las niñas y niños y del pensamiento construido por sí y no impuesto por los adultos. Despertar la capacidad de percepción y la posibilidad de representaciones de conceptos ya dados como verdades es un desafío que motiva a niñas y niños a desencadenar a procurar, a aprender a ser curiosos, para entender lo que acontece a su alrededor, y no ser simplemente espectadores de la vida.

Resultados

La práctica educativa pensada en sentido político-inventivo¹: A). Posibilita al docente investigador establecer un diálogo no solo con el grupo de estudiantes; sino ampliar el campo de acción entre el aula y la comunidad, en ese sentido los estudiantes ya no ejercen un papel pasivo y de reproducción de contenidos; se vuelven agentes que también investigan el mundo desde su propia curiosidad.

B). Genera en los padres un sentido de compromiso más vinculante con los estudiantes, ya que las actividades extraescolares, la mayor parte exige del acompañamiento y guía responsable de un adulto; en ese mismo sentido los acudientes pueden ir evaluando los progresos y dificultades de cada niño, dentro del mismo proceso se establecen actividades de nivelación y fortalecimiento según las necesidades particulares.

C). El proceso acerca a los niños, educadores y acudientes a reflexionar de forma crítica en relación con las problemáticas que afectan a la escuela y la comunidad. Esta comprensión del propio contexto posibilita en proceso de alteridad por el otro y sus contextos; esto implica

¹ Invención que produce darle otro sentido al currículo, articulando la enseñanza de la filosofía favoreciendo el despertar de nuestras consciencias, sobre nosotros mismos y sobre el mundo en que estamos insertos y como nos relacionamos en él.

dejar de pensar localmente y pasar a comprender situaciones globales desde la experiencia local.

D). La producción de material interactivo construido en conjunto, cada investigación que realizan los estudiantes genera unos productos específicos, los cuales se deben articular conjuntamente en un artefacto en el que se evidencie el proceso sistemático y las diversas temáticas trabajadas durante todo el proceso; esto permite no solo tener a la mayor parte de los estudiantes participando con gran emoción, sino también es un evaluador del proceso ya que cada niña y niño puede ir observando su desempeño desde el inicio hasta el final del año escolar.

Referencias

Bhabha, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

Certeau, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

Fagundes, L.C; SATO, L.S; MAÇADA, D.L. Aprendizes do futuro: as inovações começaram. Brasília, DF: MEC/Seed, Proinfo, 1999. 95p.

Ferraço, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

_____. Pesquisa com o Cotidiano. In: *Educ. Soc.* Campinas, v. 28, n. 98, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em 25/08/2017.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necesarios à prática educativa; (Coleção Leitura) – 30ª Edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Gramsci, A. Quaderni del carcere. Turim: Einaudi, 1975.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios : síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro, 2016. 108p. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-240-4398-7 Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em 14 de out. de 2016.

Kohan, Walter Omar. Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação - Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011 – disponível em:
<[file:///C:/Users/artur/Downloads/2444-9901-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/artur/Downloads/2444-9901-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em 03, set. 2017.

Lemos, André - Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em:
<<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/140429770509861442583267950533057946044.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2014.

Lévy, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Cibercultura. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

Macedo, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem Fronteiras. v.6, n.2, Jul/Dez 2006. pp.98-113. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: set. 2017.

Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. Expedição pedagógica e coletivos docentes na América Latina: outros modos de formação. e-Mosaico - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v. 6, n.11, p. 42-52 – ISSN 2316-9303 - abril. 2017.

Nóvoa, António. (Org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto, 1999.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas (1999) - Denise Trento Rebello de Souza; Flavia Medeiros Sarti.: Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. - 1 ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p.23-36.

_____. Pedagogia: a terceira margem do Rio. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2011. Disponível em:
<<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>> . Acesso em 27 de março e 2018.

Santos, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez. 2000.

_____. [Seis razões para pensar](#). *Lua Nova*, 54, 13-24. 2001. Disponível em:
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/ Porque%20pensar_Lua%20Nova_2001.pdf>. Acesso em 27 de set de 2017.

_____. "[Los nuevos movimientos sociales](#)". *Revista del Observatorio Social de América Latina/OSAL*, 5, 177-188. 2001.
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Los_nuevos_movimientos_sociales_OSAL2001.PDF>. Acesso em 27 de set de 2017.

_____. Democracia e participação. Porto: Afrontamento, 2002.

_____. Reinventar a democracia. 2ª ed. Lisboa: Gradiva. 2002

_____. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”.
Novos estud. - CEBRAP n.79. São Paulo Nov. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>.
Acesso em 29 de abril de 2017.

Suárez, Daniel H. Investigación educativa, memoria docente y documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en: Marcia Ondina Vieira Ferreira y otras (Orgs.), *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiencias de investigação*. Brasília: Oikos, Sao Leopoldo y Liber Libros. 2009.

_____. Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares, en: Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc. 2007.

Valbuena, Leonor Rodrigues.; FORERO, Nubia. El viaje como alternativa de formación en la expedición pedagógica. *Revista Educación y Cultura “25 años del Movimiento Pedagógico”*. No. 77 – diciembre. Bogotá, D.C.FECODE, 2011.

Wonsovicz, Silvio. O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA FUNDAMENTAL: O Projeto de Educação para o Pensar de Santa Catarina (1989-2003) – A proposta, a crítica, contradições e perspectivas. Campinas, 2004. Tese (Doutorado Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252853/1/Wonsovicz_Silvio_D.pdf>.
Acesso em 29 de março de 2018.

EDUCACIÓN NO PRESENCIAL. EL SENTIDO OCULTO DE LA ESCUELA EN LA PANDEMIA.

NON-PRESENTIAL EDUCATION. THE HIDDEN MEANING OF SCHOOL IN THE PANDEMIC.

Cristhian Camilo Avendaño Rondon

Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana

<https://orcid.org/0000-0002-0786-2346>

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001430444

Fecha de Recepción:

17 de mayo de 2022

Fecha de Aprobación:

21 de junio de 2022

ISSN: 2954-5781 (En línea)

Citar artículo como:

Avendaño, C. (2022). Educación no presencial. El sentido oculto de la escuela en pandemia. Discimus. Revista Digital de Educación, 1(1), 26-34. <http://revistadiscimus.com/>

Resumen

El presente artículo se enmarca en el análisis de las experiencias de los maestros del Colegio Jorge Gaitán Cortés IED frente a la transformación de la educación causada por la pandemia mundial, Covid -19. Para ello, se recurrió a hacer un ejercicio de análisis discursivo y recopilación de experiencias centradas en el quehacer del maestro. El estudio, es un análisis de contenido basado en el método de Laurence Bardin que permite evidenciar rupturas, relaciones y heurísticas al asumirse la educación no presencial en un colegio distrital.

Palabras clave

Pandemia, Análisis de contenido, educación, quehacer docente, narrativas escolares.

Abstract

This article is part of the analysis of the experiences of the teachers of the Jorge Gaitán Cortés IED School in the face of the transformation of education caused by the global pandemic, Covid -19. To do this, an exercise of discursive analysis and collection of experiences focused on the teacher's work was used. The study is a content analysis based on the Laurence Bardin method that allows to show ruptures, relationships and heuristics when assuming non-face-to-face education in a district school.

Keywords

Pandemic, Content analysis, education, teaching work, school narratives.

Introducción

La actualidad del país y del mundo ha sido el aislamiento, con ello, se ha desaparecido el aula, el sitio físico en el que se concentraban estudiantes y maestros. En el caso particular de Colombia, y más específicamente Bogotá, desde el 16 de marzo de 2020 no han regresado los estudiantes a los colegios. Desde esa fecha, se ha dialogado de la estrategia “Aprende en Casa” como una macro-categoría que reúne toda la educación no presencial de los colegios distritales de la capital. Sin embargo, ¿Qué implica o qué ha cambiado en las dinámicas escolares en esta nueva realidad?

El presente artículo, surge como respuesta a esa pregunta y es reflejo de un análisis discursivo de entrevistas realizadas a los maestros de bachillerato del Colegio Jorge Gaitán Cortes IED, una institución pública de Bogotá ubicada en la localidad de Engativá.

Esta investigación elaboró un *análisis de contenido* desde el método de Laurence Bardin, esta técnica de investigación está destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto. En este sentido, el análisis de contenido al ser sistemático y objetivo ofrece la posibilidad de investigar la naturaleza del discurso, es decir, trata de saber qué hay detrás de las palabras (Avendaño, Perez, & Rueda, 2020).

En relación con lo anterior, la investigación pretende develar la educación no presencial desde el foco de los maestros. Para ello, se han propuesto tres categorías de análisis: Rupturas, practica educativa y comunidad. Para tal fin, se construyó un instrumento para entrevistar a los maestros e indagar sobre las categorías mencionadas.

Foco, sentido y análisis.

La investigación se enmarcó en el estudio de contenido debido a la necesidad de trascender a limitaciones de lo textual, era necesario no reducirse a lo lingüístico, textual,

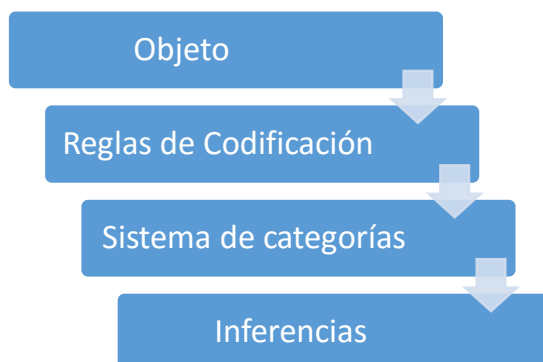
documental o semiótico. Es decir, se buscaba ver el panorama completo entre la intención comunicativa explícita y oculta en un contexto.

Por tanto, en este campo de análisis de contenido pertenecen todo el conjunto de técnicas tendentes a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente- el emisor y contexto- o eventualmente a sus efectos (Andreú, 2020).

Ahora, someter la opinión y experiencia de los maestros frente a la educación no presencial a un análisis de contenido, tiene su lugar debido a que el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables (Soler Castillo, 2020). En este caso, lo expresado en relación con sus estrategias de enseñanza, la descripción de sus experiencias y el contraste con su cotidianidad, permiten hacer inferencias frente a lo qué es la educación no presencial desde el punto de vista de los maestros.

En ese orden de ideas, la implementación de la propuesta tuvo como referente una estructura que permitiera cumplir con los postulados del análisis de contenido (Ver Figura1).

Figura 1. Estructura del análisis de contenido.



Fuente: Producción propia basada en (Andreú, 2020).

Cumpliendo con la estructura, se partió de la intención evidenciar rupturas, relaciones y heurísticas al asumirse la educación no presencial en un colegio distrital, tomando como unidad de muestreo¹ a los maestros del Colegio Jorge Gaitán Cortés que orientan en bachillerato.

Por otra parte, el sistema de codificación se basó en la presencia, frecuencia, intensidad, dirección y contingencia (Andréu, 2020). Para tal fin, se requería saber sobre la aparición de las unidades de registro y el número de su aparición (presencia y frecuencia), los cuantificadores usados o las formas de dar énfasis a las ideas por parte de los maestros (intensidad), el reconocer su sentir frente a su quehacer, ¿es positivo o negativo? (dirección) y las interrelaciones evidentes en las manifestaciones de los docentes (contingencia).

. Seguidamente, se propusieron cuatro categorías entendiéndolas como secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada debido a los caracteres comunes de estos elementos (Bardin, 1986, p. 90).

La primera categoría, fue rupturas en las que se analizaron esos cambios drásticos que se dieron en lo que se refiere a lo institucional. Por ejemplo, el uniforme y los horarios. La segunda categoría, denominada práctica educativa reunió todo lo referido a enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por último, la categoría comunidad abarcó las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, analizando las relaciones maestro-estudiante, estudiante-estudiante, padres/madres-escuela y directivos-docentes.

Líneas para la discusión y el debate.

A continuación, se presentan las inferencias y las categorías que emergieron del proceso de análisis de contenido.

¹ Las unidades de muestreo son las porciones del universo observado que serán analizadas (Andréu, 2020).

El contacto como detonante de las dinámicas escolares

A pesar, de ser algo evidente, el contacto es la subcategoría, analizada en rupturas, más relevante. Su presencia y frecuencia fueron las más altas y su dirección era negativa en la mayoría de los casos (70%). De ella, se desprendieron acciones ligadas a la practica educativa y a la comunidad.

De lleno en esta línea, se evidencia una tendencia de los maestros a entender el aprendizaje desde la teoría Socio cultura de Vygotsky, para ellos las formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje lo que permite la asimilación o comprensión complejizada (Carrera & Mazzarella, 2001). De aquí, que cuestiones cotidianas como los trabajos en grupo, las conversaciones y exposiciones, disueltas en esta contingencia, reduzcan el enseñar a un ejercicio telemático.

Por otra parte, el contacto es convergencia en la categoría de comunidad y determina la necesidad de la presencia en la relación con pares o estudiantes. Frente a la presencia con pares, se revela en cuanto a la resolución de situaciones de manera más practica evitando situaciones que tienden a ser burocráticas.

Finalmente, puede notarse un índole motivacional o afectivo en el estar, en la presencia y el reconocimiento de factores imposibles de percibir desde los medios digitales, actos más ligados al currículo oculto y al ejercicio individual del maestro en la escuela.

Gestión, temor y renovación. El maestro un Atlas que sostiene el mundo.

En la mitología griega, a Atlas le fue encomendada la tarea de sostener el mundo en sus hombros por la eternidad. Esto es comparable con la tarea de los maestros al asumir la labor (tácita) de educar en la no presencialidad. Está línea de discusión surge de la contingencia evidente entre las subcategorías de practica educativa y la subcategoría de comunidad , directivos-maestros.

En primera instancia, cabe resaltar que las complejas tareas de gestión que los docentes enfrentan en las aulas condicionan la planificación del trabajo y la toma de

decisiones del educador (Doyle, 1985). En el caso particular de la institución, las tareas de gestión se volvieron una cadena de responsabilidades que emergieron de una difusa fuente. Es decir, el Ministerio de Educación enviaba unas sugerencias y la Secretaría de Educación otras, que ocasiones estaban en contravía. El Consejo académico construía estrategias para dar solución a ellas o poder equilibrarlas.

Frente al quehacer del maestro, se puede resumir como un acto heurístico debido a que conducen a la solución de un problema, pero que no están previamente justificados. Son intuitivos, se basan en conocimientos parciales, en la experiencia o en suposiciones que a veces son correctas y otras erradas, por lo que no ofrecen seguridad absoluta o lógica sobre los mismos (Leguizamo, 2010). De aquí, que exista diversidad en la práctica educativa no presencial y no se pueda homogenizar el proceso.

Analizando a profundidad el que hacer del maestro, emerge el temor en la enseñanza, debido a que son acaparadores los encuentros sincrónicos, para muchos era como un retroceder a su primera experiencia como educadores² y para otros, no alcanzó el valor para poder hacerlos.

“Las dificultades que he experimentado en el proceso de dar clases no presenciales están en la inseguridad con el manejo de las herramientas que requiero en la clase (...) Hasta el momento no he tenido la experiencia con una clase sincrónica”
(Entrevista No. 12).

Pero estas afirmaciones en donde se ve la faceta real del maestro, como una persona con temores e inseguridades, no pueden ser tomadas prejuiciosamente. Sino que invitan a trabajar en el maestro y con el maestro. De allí, que las estrategias de cualificación que se han dado, se dan y se darán, no pueden desconocer al maestro como un aprendiz con necesidades particulares y que su generación, o edad, son influyentes en la construcción de las estrategias de enseñanza. Esto se fundamenta, en la frecuencia con la que los maestros manifestaron no entender algunas explicaciones de herramientas debido a la “velocidad”

² El colegio Jorge Gaitán Cortés IED tiene en su población de maestros docentes que llevan más de 20 años en la docencia.

de la explicación, el número de pasos en los algoritmos instruidos y el uso de herramientas asumidas como cotidianas cuando son desconocidas. En este sentido, la formación de maestros debe ser funcional y contextual. Reconociendo a los individuos (maestros) como adultos y ejerciendo practicas pertinentes a su realidad y capacidades (UNESCO, 2010).

Por otra parte, es rescatable la creatividad y el compromiso de los maestros que se refleja en sus expresiones ligadas a unidades de registro de preocupación, motivación y renovación del aula de clase. Se puede resumir como una praxis continua en el camino de enseñar.

“(...) había un vacío en mi metodología del uso de la tecnología para enriquecer mi labor docente en la enseñanza de lengua extranjera y ha sido muy útil para el desarrollo de las diferentes habilidades” (Entrevista No. 3).

Además, se puede mencionar que en el análisis de contenido surgieron muestras de intensidad relacionadas con la eficiencia pedagógica, reducida a la gestión (docente) y el control (informes).

“Tenemos mucho trabajo que se debe realizar en poco tiempo, llamar padres, contactar estudiantes y llenar informes (...)” (Entrevista No. 7).

Flexibilidad y evaluación.

En esta línea convergen la concepción de la evaluación en el proceso de educación no presencial centrándose en la noción de flexibilidad.

En primera medida, es importante conocer que la complejidad de la evaluación implica el análisis desde la localización, la intencionalidad, el tiempo, los agentes, la compleción, la finalidad y sus referentes (Avendaño Rondon, 2017). En los relatos de los maestros, era difusa la noción de flexibilidad debido a que en la mayoría apuntaba al tiempo, pero este tiempo no estaba ligado al aprendizaje sino al cumplimiento (la entrega de evidencias), de igual manera se recurre a la expresión de “valorar esfuerzos” que no permite saber la intencionalidad del proceso evaluativo. Con base a las narraciones de los maestros, se puede decir que la evaluación se convirtió en un proceso industrial en donde se verifican “productos” de aprendizaje enviados a través de medios digitales.

Por último, puede verse una tendencia a realizar una evaluación sumativa. Es decir, para designar la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones (Camilloni, 1998).

REFERENCIAS

- Andreú, J. (20 de 08 de 2020). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Obtenido de <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada>
- Avendaño Rondon, C. C. (2017). *La evaluación formativa: La didáctica en la evaluación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Avendaño, L., Perez, L., & Rueda, C. (2020). *La imaginación empática como propuesta didáctica para prevenir las situaciones de violencia escolar entre los estudiantes de grado quinto de las instituciones educativas distritales: el paraíso de manuela beltrán y arborizadora alta de la localidad de ciu*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 41-44.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 29-42.
- Leguizamo, A. (2010). *Heurística pedagógica para incorporar objetos y recursos con semánticidad en entornos virtuales de formación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Soler Castillo, S. (17 de 08 de 2020). *Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación*. Obtenido de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/analisis_critico_del_discurso_y_educacion.una_interrelacion_necesaria.pdf
- UNESCO. (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación para adultos*. Hamburgo: Unesco.

GRUPO ECO-ACACIANOS: LA ESCUELA COMO ESCENARIO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL, LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SOSTENIBLE EN LA IED ACACIA II

***ECO-ACACIANS GROUP: THE SCHOOL AS A STAGE FOR SOCIAL TRANSFORMATION,
ENVIRONMENTAL AND SUSTAINABLE EDUCATION IN THE IED ACACIA II***

Carolina Melo Jaramillo
Magíster en Calidad y Gestión Integral, Universidad Santo Tomás

Fecha de Recepción:

23 de mayo de 2022

Fecha de Aprobación:

21 de junio de 2022

ISSN: 2954-5781 (En línea)

Citar artículo como:

Melo, C. (2022). Grupo ECO-ACACIANOS: la escuela como escenario para la transformación social, la educación ambiental y sostenible en la IED Acacia II. Discimus. Revista Digital de Educación, 1(1), 35-41. <http://revistadiscimus.com/>

Resumen

El presente artículo cuenta las motivaciones, avances e impacto del proyecto “Eco-Acacias”, proyecto institucional de la IED Acacia II que se enmarca en la política Nacional de Educación Ambiental y que fue nominado al premio a la innovación educativa 2021.

Palabras clave

Sostenibilidad, PRAE, Política Nacional Ambiental, Educación Ambiental.

Abstract

This article tells the motivations, progress and impact of the "Eco-Acacias" project, an institutional project of the IED Acacia II that is part of the National Environmental Education policy and that was nominated for the 2021 educational innovation award.

Keywords

Sustainability, PRAE, National Environmental Policy, Environmental Education.

Grupo ECO-ACACIANOS: la escuela como escenario para la transformación social, la educación ambiental y sostenible en la IED Acacia II.

El proyecto “Eco-Acacianos” plantea un ambiente de aprendizaje innovador que responde a La política Nacional de Educación Ambiental y a las necesidades de la comunidad a partir de espacios de participación, que fortalecen valores y prácticas de auto cuidado que mitigan el cambio climático y promueven la educación para el desarrollo sostenible, la transformación del entorno y la formación de actores sociales que admitan que el paradigma del autocuidado “constituye el aprendizaje fundamental dentro de los desafíos de supervivencia de la especie porque el cuidado no es una opción: los seres humanos aprendemos a cuidar o perecemos. Dentro del actual contexto global del planeta y de las sociedades, el cuidado es y será el nuevo paradigma ordenador y orientador y por tanto será el paradigma orientador de la calidad de la nueva educación” (Toro, 2018, pág. 6)

Por esta razón en el contexto del proyecto “Eco-Acacianos” como estrategia nominada al premio a la innovación educativa 2021, la escuela escenario para la transformación social y la educación ambiental, y los estudiantes protagonistas del proceso, convocan y dinamizan la participación de la comunidad educativa y vecina, el comité ambiental de padres de familia, y entidades público/privadas con las que se realizan transacciones “Ganar – Ganar”. Transacciones cotidianas que permiten fortalecer valores éticos, prácticas ambientales sostenibles y el autocuidado en todas las dimensiones del ser humano, representan un intercambio cooperativo, productivo y eficaz en la sociedad (Toro, 2018), se señala que lo anterior ha permitido el diseño de estrategias que mitiguen la problemática ambiental en la que se encuentra inmersa la institución, a continuación, se presentan de manera sucinta la metodología:

Primero se realizó una Revisión Ambiental Inicial (RAI) con inspecciones directas en el sitio, arrojando tres hallazgos: 1). Manejo inadecuado de residuos al interior de la institución, y deterioro y contaminación del paisaje urbano 2). Uso irracional del agua, y 3). Emisión excesiva de ruido. Se identificó la primera como factor que agudiza la problemática

ambiental, el inadecuado manejo de residuos sólidos domiciliarios en el entorno educativo (desechos: orgánicos, aprovechables y no aprovechables), que convertía cada esquina del colegio en un botadero de basura, lo que contribuía a la proliferación de roedores, malos olores ocasionados por la descomposición de desechos y enfermedades por el taponamiento de las alcantarillas.

No obstante, las acciones desarrolladas por el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) no respondían a las necesidades de la institución educativa en razón a que solo se involucraba una parte de la comunidad y que los estudiantes sólo les llegaban instrucciones donde la participación era netamente formal, esto conllevó a la falta de sentido de pertenencia hacia la institución educativa y por ende incumplimiento de las expectativas planteadas en el PRAE.

Segundo, se realizó el Análisis de las diferencias (GAP Analysis) como parte de la implementación y mejora del sistema de gestión ambiental, herramientas que hacen parte de la Guía Técnica Colombiana GTC 93, esta permite determinar las diferencias entre lo existente en la institución y los requisitos por cumplir según la política ambiental y educativa (ICONTEC, 2009, pág. 1).

Tercero, a partir de la necesidad de formar “actores sociales” y de acuerdo con Touraine (1997), se conformó el GRUPO ECO-ACACIANOS que se articula desde el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) como una estrategia o espacio de formación de “actores sociales”, que permite a estudiantes, padres de familia y vecinos de la comunidad, ser protagonistas de la transformación de su entorno, donde sienten que pertenecen y son capaces de autocriticar sus prácticas ambientales y comunicarlas con conciencia ciudadana para generar diálogos que inciten la expresión de opiniones e ideas, las cuales son tomadas en cuenta para el diseño, ejecución y evaluación de estrategias para el mejoramiento del entorno (López, 2009).

Cuarto, se proyectó una serie de actividades intencionadas encaminadas a mitigar las malas prácticas frente al inadecuado manejo de los residuos. a) Campañas puerta a puerta, b)

Alianzas con entidades en el marco de las “transacciones Ganar Ganar”, c) Talleres de formación, d) Reciclatores, e) Salidas pedagógicas, f) Rincones ambientales y puntos ecológicos, g) Foros institucionales, h) Talleres con la comunidad, i) Embellecimiento del entorno con materas, j) Se adopta la estrategia “Viernes por el futuro”. Todas estas actividades surgen cada año tras la evaluación del plan operativo, la matriz DOFA (análisis de debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas) cruzada del proyecto y el diseño de las acciones de mejora (Valdés, 2005).

Al llegar a este punto el “GRUPO ECO-ACACIANOS” ve la necesidad de implementar dos estrategias para que el proyecto trascienda a otras instituciones a) abrir el primer EPES o Eco- Puntos Escolares, con el fin de que la comunidad aledaña a la institución pueda entregar el material susceptible a reciclar y disminuir la cantidad de residuos que dejan en los alrededores y al relleno sanitario de Doña Juana, y b) participar en el semillero de investigación EDUQUVERSA como espacio de formación.

Hay que señalar que el “GRUPO ECO – ACACIANOS” ha promovido la recolección de material susceptible a reciclar, la separación correcta de residuos en la fuente acorde al código de colores nacional y el uso correcto de los puntos ecológicos (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2019). Estas iniciativas se han venido desarrollado durante 10 años, donde la comunidad educativa lleva dicho material a la institución dentro una propuesta llamada “Reciclatores”, para ser entregado a una asociación de recicladores, con quienes se estableció una alianza estratégica usando transacciones “Ganar – Ganar”, posibilitando la sostenibilidad del proyecto.

De acuerdo con lo anterior se puede concluir que:

- Desde el punto de vista pedagógico, el proyecto Eco-Acacias ha permitido transformar la práctica pedagógica, construir ambientes de aprendizaje significativo, formación de líderes ambientales o “Actores Sociales” para apropiar las temáticas medio ambientales en escenarios interdisciplinarios, como el foro institucional de

derechos humanos e involucrar a los campos de pensamiento científico-tecnológico, matemático, artístico-deportivo y comunicativo.

- Los sistemas de gestión ambiental son una herramienta indispensable para el éxito de los PRAE, la guía Técnica Colombiana GTC 93 es una oportunidad para identificar los riesgos y poder actuar de una manera eficiente y eficaz, dando solución a los problemas de cada contexto.
- La planeación académica transversal e interdisciplinar permite transformar las prácticas pedagógicas, identificar problemáticas sociales e implementar proyectos que respondan y den solución a las necesidades del contexto educativo y enriquezcan el proyecto de vida de los estudiantes.
- Las alianzas estratégicas permiten vincular entidades público-privadas que enriquezcan los proyectos escolares, éstas se celebran en el marco de las transacciones “Ganar-Ganar”, con el fin que las entidades aporten al PEI y de la misma manera la IED contribuya al desarrollo de una sociedad sostenible, con el diseño de estrategias replicables en otras organizaciones.

Referencias

- Agudelo, L., & Escobar, J. (2007). *Gestión por procesos*. Medellín: Editorial Los autores.
- López, A. (2009). Construcción social de “juventud rural” y políticas de juventud rural en la Zona andina colombiana (p. 327). Tesis Doctoral. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca virtual del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Gaméz, L. (2019, octubre 11). Estudiantes de Ciudad Bolívar se unieron para realizar una Reciclación en su colegio. Recuperado de: <http://www.uaesp.gov.co/noticias/estudiantes-ciudad-bolivar-se-unieron-realizar-reciclacion-su-colegio>
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación, ICONTEC. (2009). *Normas y documento de apoyo para la implementación, mantenimiento y mejora del sistema de gestión ambiental*. Bogotá D.C: Contacto gráfico LTDA.

- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (26 de diciembre de 2019). *Resolución 2184*. Obtenido de <https://www.minambiente.gov.co/images/normativa/app/resoluciones/res%202184%202019%20colores%20bolsas-41.pdf>
- Morin, E. (1994). *Ciencia con Conciencia. Pensamiento crítico / pensamiento utópico*. . Barcelona:: Antrophos Editorial.
- Secretaría Distrital de Ambiente & Secretaría de Educación del Distrito. (29 de diciembre de 2007). Política Pública Distrital de Educación Ambiental. *Decreto Distrital 617*. Bogotá D.C.: IMPRENTA NACIONAL DE COLOMBIA.
- Toro, B. (2018). *Ética del cuidado: el nuevo paradigma educativo. Elementos para una nueva cosmovisión*. Ciudad de México: D. R. © Fundación SM de Ediciones México, S. A. de C. V.
- Touraine, A. (1997). *Juventud y democracia en Chile*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500805>
- Valdés, L. A. (2005). *Planeación estratégica con enfoque sistémico*. México: Fondo editorial FCA.

EL CURRÍCULO SUGERIDO DE INGLÉS. METAS Y ALCANCES

THE SUGGESTED CURRICULUM OF ENGLISH. GOALS AND SCOPE

Fanny Gutiérrez Anturi

Magister en Educación en didáctica del inglés, Universidad de Caldas

<https://orcid.org/0000-0002-7229-0233>

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001955858430444

Fecha de Recepción:

30 de mayo de 2022

Fecha de Aprobación:

21 de junio de 2022

ISSN: 2954-5781 (En línea)

Citar artículo como:

Gutiérrez, F. (2022). El currículo sugerido de inglés. Panorama internacional y nacional. Discimus. Revista Digital de Educación, 1(1), 42-47. <http://revistadiscimus.com/>

Resumen

El presente artículo revela el sentido de la adaptación e implementación del Currículo Sugerido de inglés (CSI) en los Colegios Distritales de Bogotá. Nació de la necesidad de un grupo de docentes de adaptar e implementar el CSI en una institución educativa en particular y de su afán común de mejorar sus prácticas pedagógicas y los resultados de los estudiantes en la Prueba Saber 11°. La revisión documental busca darle fundamento al CSI y abre la puerta a una posible evaluación del mismo.

Palabras clave

Currículo, prueba Saber 11°, bilingüismo, impacto, implementación

Abstract

This article reveals the meaning of the adaptation and implementation of the Suggested Curriculum of English (CSI) in the District Schools of Bogotá. It was born from the need of a group of teachers to adapt and implement the CSI in a particular educational institution and from their common desire to improve their pedagogical practices and the results of the students in the Saber 11° Test. The documentary review seeks to provide a basis for the CSI and opens the door to a possible evaluation of it.

Keywords

Curriculum, SABER test, bilingualism, impact, implementation.

Programa Distrital de Bilingüismo: Orígenes y Objetivos Principales

El Plan Distrital de Segunda Lengua (PDSL) busca formar ciudadanos que interactúen y abran las puertas de Bogotá al mundo para que la ciudad se inserte en la economía global y en procesos de comunicación y apertura cultural (SED, Red Académica, 2020). De acuerdo con la presentación del PDSL de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) estas son algunas de sus estrategias:

1. **Certificación, formación y acompañamiento a docentes:** Esto incluye planes de mejoramiento y seguimiento a colegios focalizados, cursos de metodología en USA, redes docentes, buenas prácticas, socialización de experiencias talleres de formación profesional, certificación con el Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital (ILUD).
2. **Ambientes de aprendizaje con foco en los grados 9°, 10° y 11°:** Inmersión internacional para estudiantes de 10° y 11° (ciudad educadora, liderazgo, ciencia y tecnología), 1.000 estudiantes de primaria en piloto de centros de interés, concurso distrital de deletreo, voluntarios extranjeros en las clases, estudiantes de 11° en cursos de lengua con énfasis en prueba Saber 11° con el British Council.
3. **Dotación de textos escolares alineados al currículo del MEN:** Textos digitales de grados 6°, 7° y 8° alineados al CSI del Ministerio de educación con el fin de apoyar los procesos de aprendizaje en el aula.

De igual manera, las políticas educativas nacionales buscan mejorar el nivel de inglés de los colegios públicos a nivel nacional, la política educativa del distrito tiene como objetivo incrementar el número de estudiantes en el nivel pre-intermedio B1.

De aquí, emerge una de las herramientas que propone el MEN para lograr ese mejoramiento en el nivel de inglés es el CSI que desde el año 2016, la secretaria de educación le ha hecho acompañamiento a los colegios focalizados que hasta la fecha son 110 de diferentes localidades con gestores pedagógicos quienes han sido los encargados de orientar todo el proceso de adaptación e implementación del CSI en las instituciones

educativas. De las 110 instituciones sólo unas pocas instituciones iniciaron el proceso en el 2016 pero paulatinamente cada año más instituciones se han sumado a la lista, favoreciéndose de los beneficios que ofrece la secretaria del Distrito y el consejo británico en cuanto al PDSL.

Currículo Sugerido de inglés (CSI)

Para Sánchez (2008, como se cita en Luna & López 2011, p. 61) el currículo es una herramienta de trabajo para los docentes en la que se propone aspectos materiales (recursos educativos necesarios) y conceptuales para la práctica educativa, haciéndola más llevadera y aportando soluciones a los problemas que en el día a día se presentan.

En este orden de ideas, la propuesta del CSI define el currículo como un todo como un sistema con componentes que se interrelacionan en un contexto más amplio en el que es simultánea y abiertamente implementado (Bertalanffy, como se cita en MEN, 2009, p. 5). Por tanto, el CSI es una herramienta que busca que los estudiantes alcancen un nivel de inglés que les permita comunicarse, interactuar y compartir conocimiento y a la vez potenciar sus capacidades humanas y profesionales. Este documento fue diseñado y pensado para ser aplicado en el sector educativo teniendo en cuenta las características de los estudiantes y con la característica de ser adaptable a cada contexto particular (MEN, 2009, p. 7). Esta definición reconoce como partes o componentes del currículo a todo aquello que permite su movimiento y su dinamismo.

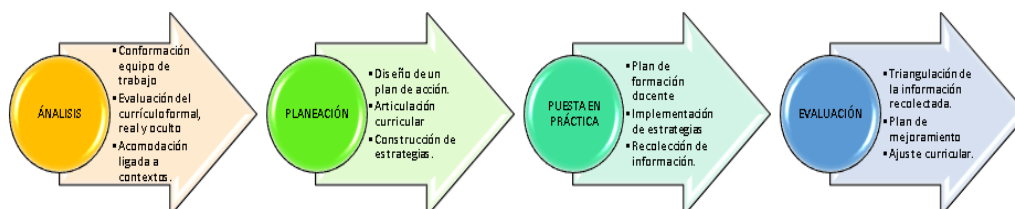
El objetivo primordial del CSI es orientar la enseñanza del inglés de los docentes de primaria y secundaria en el sector oficial en su planeación de área, tanto en la formulación de objetivos y metas de aprendizaje, realización de proyectos, actividades, evaluaciones y materiales que sean significativos para sus estudiantes en el aprendizaje del inglés (SED, 2020). Este documento consta de ocho componentes que constituyen las orientaciones y principios pedagógicos, curriculares, metodológicos, y de evaluación de la propuesta (MEN, 2009, p. 20)

Esta propuesta curricular se propone un puente entre lo científico, académico y lo cotidiano a través de unos temas fundamentales. Para ello se han seleccionado unos subtemas o tópicos los cuales servirán de insumo para una formación integral del alumnado a través de la lengua extranjera mediante una metodología que promueva el desarrollo de competencia comunicativa. Los temas sugeridos son: Educación ambiental/sostenibilidad, Educación para la sexualidad/salud, Construcción de ciudadanía/ Democracia y paz pacífica, Globalización, Diversidad y equidad (SED, 2019). Cada institución educativa en su adaptación al CSI determina como trabajar y en que periodicidad estos ejes curriculares: puede ser un eje por periodo académico, teniendo en cuenta que generalmente son cuatro en el año escolar.

Implementación del Currículo Sugerido por Etapas.

Para el desarrollo del CSI se plantean 4 etapas en la guía de implementación: análisis, planeación, puesta en práctica y evaluación. Según esta guía, desarrollando estas etapas correctamente asegura una secuencia lógica y organizada para un éxito asegurado de la implementación en el CSI, pues permite evaluarlo sincrónicamente, identificando las dificultades y limitaciones que se vayan presentando. (MEN, 2016). En este proceso también es crucial la actitud de los docentes, el apoyo de los directivos docentes, las secretarías de educación y el MEN.

Figura 1. Etapas en la Implementación del Currículo Sugerido de inglés



Fuente: Adaptado de MEN. (2016). Guía práctica para la implementación del Currículo Sugerido de inglés.

En conclusión, en nuestras manos está la responsabilidad de hacer que en el corto y mediano plazo se logren estas metas, desafortunadamente la realidad demuestra que en la mayoría de las instituciones educativas no contamos con los recursos tecnológicos ni análogos que se necesitan para lograr que haya un ambiente de aprendizaje del inglés lo más natural posible. La tarea es dura, pero vale la pena hacerla por nuestros estudiantes, por nuestro país buscando un crecimiento personal y profesional.

Referencias

Luna, E., & López, G. (2012). El currículo: Concepciones, enfoques y diseño. Revista Unimar, 65-76.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Colombia aprende.
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Guía práctica para la implementación del currículo sugerido de inglés. Bogotá: Imprenta Nacional

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés. Bogotá: Imprenta Distrital.

SED. (2019). Plan distrital de segunda lengua: La apuesta de la ciudad educadora para garantizar el derecho a comunicarse en una segunda lengua a las niñas, niños y adolescentes. Bogotá: Imprenta Distrital.

SED. (07 de 05 de 2020). Red Académica.
<https://www.redacademica.edu.co/estrategias/segunda-lengua>

EL PARO NACIONAL: UNA MIRADA DESDE LA LIBERTAD Y LA DIGNIDAD

THE NATIONAL STRIKE: A VIEW FROM FREEDOM AND DIGNITY

Elisa maría López Rico

Magister en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Fecha de Recepción:

15 de junio de 2022

Fecha de Aprobación:

21 de junio de 2022

ISSN: 2954-5781 (En línea)

Citar artículo como:

López, E. (2022). El paro nacional: una mirada desde la libertad y la dignidad. Discimus. Revista Digital de Educación, 1(1), 48-62. <http://revistadiscimus.com/>

Resumen

El presente artículo pretende demostrar la pertinencia de la teoría crítica en términos del diagnóstico de la sociedad actual, y así evidenciar que los movimientos sociales de Colombia denotan que la mencionada sociedad dominadora puede ser señalada, denunciada y contradicha a partir de los procesos sociales de las nuevas ciudadanías. La libertad y la dignidad son las banderas que se deben tener en cuenta en dichos procesos que permitan espacios de participación. Se trata también de poner en evidencia la decadencia del sistema expresada en los medios de comunicación y en los mecanismos de represión anexos a los sistemas de dominación decantados en las sociedades democráticas con sistemas capitalistas.

Palabras clave

Libertad, dignidad, ciudadanía.

Abstract

This research article intends to demonstrate the relevancy of a critical theory and its current society's diagnosis, also to show that those Colombian social movements establish a dominating society which might be stood out, reported and disagreed with the new citizenship social processes. Freedom and dignity are the flags that must be considered in these processes that allow spaces for participation. It is also revealing a decaying system shown in mass media and repression procedures connected to dominating systems in democratic societies and their capitalist systems.

Keywords

Freedom, dignity, citizenship.

El paro nacional: una mirada desde la libertad y la dignidad

El pueblo se cansó, las ciudadanías también. No por voluntad incipiente, por capricho decimonónico o falta de ocupación laboral, tampoco porque los colombianos sean mansas ovejas del rebaño que obedecen a un gobierno impostor y opresor, sin chistar palabra y generar nuevas simbologías de contrapoder. El panorama hoy pareciera desalentador, barruntador del pesimismo. Como concepto propio de la edad moderna, la libertad es uno de los fundamentos de los Estados nacionales. No obstante, la posibilidad de la práctica concreta por parte de los individuos, y así, de las comunidades y eventual sociedad civil, se encuentra desnaturalizada debido a las connotaciones de sometimiento que impone la sociedad dominadora en el presente.

La pandemia puso un sello incandescente de descontento e indignación ante una forzosa desconexión de la dirigencia política con la ciudadanía, se abrió aún más la brecha de aquellos a los que llaman privilegiados y los más vulnerables, pues el COVID-19 no sólo contagia cuerpos, sino que continúa silenciando cada vez más voces. El país se encuentra frente a una crisis social, política, económica, sanitaria, educativa, sin precedentes, la mayoría de los colombianos están hoy asediados por el hambre física, un panorama desgarrador resultado de las mínimas fuentes de empleo, la imposibilidad de ingresos y un gobierno que arrodilla a las nuevas ciudadanías. Es la desigualdad, la falta de oportunidades y la miseria la que hoy tiene a la gente alzando su voz, las manifestaciones de estas semanas son el grito de un pueblo que está más que indignado y como consecuencia, resulta mediáticamente incendiario, que estas diversas maneras de

sentar un precedente se vinculen con el triunfalismo de la violencia desvinculada que algunos promueven en las calles diversas.

En este sentido, la libertad y sus expresiones en los ámbitos de las nuevas ciudadanías, es uno de los conceptos más característicos de la Modernidad y las sociedades democráticas de occidente, fundamentan su legitimidad a partir de las libertades y garantías que el Estado nación moderno otorga sobre ésta. No obstante, la relación vertical de sometimiento entre el individuo y la sociedad dominadora que lo retiene y determina oscurece las posibilidades de libertad concreta y real del hombre contemporáneo.

Reconocer, al Otro, desde su lugar de enunciación en un país como Colombia, implica que sus habitantes tengan la capacidad de develar el paroxismo ante una sociedad plural, un territorio con diversidad de intereses e ideologías, de apuestas personales, académicas o artísticas, que en una mirada nueva de ese otro, en palabras de (Sousa, 2011) implique descubrir nuestro mismo “yo”, pero no es solo un yo físico, implica un yo cognitivo, experiencial, sensible, humano, un sujeto que reconozca en ese camino la posibilidad de llegar hasta el otro, conecte él nos-otros; interactuar con lo propio y con lo desconocido.

La alteridad (Dussel, 1995) es “el saber pensar el mundo desde la exterioridad alternativa del otro” (p.1.007), es decir visibilizar al sujeto que se piensa diferente, hablamos del campesino, del indígena, del deportista, del reportero, del maestro, del estudiante, de la mujer que vende dulces en los semáforos, de la niña, de la abuela, de la madre, hablamos del encuentro cara a cara con la diferencia, los que son tildados de analfabetas, pobres, mal educados, todas aquellas personas que no hacen parte del poder,

abusivo, tirano y represor en contra del pueblo. Una ciudadanía que en la actualidad no se silencia, un ejército de voces, lenguajes y manifestaciones que reclaman libertad y legitimidad.

Acá nos convoca reconocer, aceptar y cuidar al otro, un reconocimiento de desigualdades, de prácticas, ideologías, comportamientos y manifestaciones, conformaciones colectivas, un proyecto que busque justicia, solidaridad, amor, comprensión, democracias. Reconocernos como sujetos de derecho en una sociedad marcada por la exclusión y la desigualdad social.

Consideramos que las palabras hacen el mundo, lo constituyen; no obstante, esa palabra está viciada por la intención particular de una maquinaria política antidemocrática (sistema de control) de dirigentes con conciencia de poder absoluto que se escudan irónicamente en un concepto prostituido de la democracia. El sistema de control imperceptible, el aparato técnico y tecnológico totalizante, las necesidades falsas suscitadas por la publicidad y el consumo, el universo del lenguaje cerrado, la desidia y la pasividad política de los individuos (en tanto lobos hobbsianos) y, en general, las dinámicas de control generadas por la sociedad dominadora, son los elementos que se señalan como los obstáculos del pensamiento dialéctico, histórico y crítico, generadores de la emancipación de las sociedades y la liberación concreta del individuo singular y plural en los otros.

En el texto *Emociones y Lenguaje en Educación y Política* (Maturana, 1992) explica, "sin aceptación y respeto por sí mismo uno no puede aceptar y respetar al otro, y sin aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social"

(p.20). En este sentido hoy por hoy gran parte de los colombianos se ven en el deber de seguir configurando una dinámica de protesta desde variadas expresiones que articulan la movilización, la resistencia, la desobediencia y la solidaridad que diversifican el lugar en el que se desarrollan: unas en las calles, otras en las casas, a través de las ventanas o en el entorno inmediato de nuestros lugares de vivienda o trabajo, y otras en las redes sociales. Estás son las diferentes formas en que las comunidades, con diversos niveles de organización, y los movimientos sociales han dado respuesta a la crisis del capitalismo que despojó de sus derechos a los pueblos y que se agudiza con la gestión de la pandemia por este gobierno que la ha puesto en función de sus intereses de clase.

Estas acciones en contra del neoliberalismo, en pro de dignificar al ciudadano, se vienen realizando desde el año 2019. También es importante recordar las protestas que han recorrido América del Sur, con gran eco las acciones en Chile, las luchas de las mujeres en Argentina y el 21 de noviembre en Colombia. Esto ratifica que se está gestando un ciclo de aumento de las luchas populares, tal vez ese despertar desde la mismidad ha permitido ver al otro, aceptar al otro, ver en el otro, y de esta manera consolidar la transformación social que tanto necesitan los países. Son tiempos de incertidumbre por la postpandemia, así como también de tragedia por el gobierno que rige. Esto hace que las demandas y exigencias sean más que justas para un pueblo que, literalmente, lucha por sobrevivir.

La sociedad dominadora es la manifestación racional de represión sobre el individuo que acontece su vida satisfaciendo necesidades falsas y cumpliendo con los intereses velados de las élites económicas, militares y políticas del mundo. Dicha sociedad interviene a través de mecanismos de control imperceptibles generados por el aparato

técnico y tecnológico avanzado, las dinámicas absorbentes de consumo, la publicidad y la propaganda. De igual manera sucede con el pensamiento reflexivo, ya que cierra cualquier posibilidad de crítica y deliberación por medio de la decantación y asimilación sobre sí del universo del discurso.

La acción de elegir de las personas no es garantía para fundamentar la consciencia libre y autónoma, en la medida en que lo elegible y lo elegido forman parte de las dinámicas de manipulación y los mecanismos de control fijados por la sociedad dominadora, con el fin de mantener la dependencia de las masas abyectas y, a la vez, de cumplir con los intereses de élite que determinan sus acciones.

Al momento de asumir estas nuevas realidades los ciudadanos se enfrentan a los medios de comunicación y las nuevas plataformas, donde se evidencia un grado de desinformación por parte de los medios tradicionales viendo cómo abusan de su poder y sus verdades que ya no son sostenibles; bajo esta perspectiva, (Nietzsche, 1873) "El mentiroso utiliza las designaciones válidas, las palabras, para hacer aparecer lo irreal como real". (p. 4) no fue la pandemia ni la reforma tributaria lo que generó esta situación, fue un cúmulo de irrealidades que saltaron a la vista, mostrando una verdad a medias, defendiendo un gobierno privilegiado, justificando arbitrariedades, exterminios sistemáticos y deliberados.

Por lo tanto, con el surgir de las nuevas plataformas de información, se refrescó esa mirada cansada que tenía la ciudadanía, de observar siempre lo mismo, de escuchar los discursos sosegados y sinsentido que conllevan a nada y estancan nuevas posibilidades, con estas nuevas narrativas se da una esperanza (posibilidad); se afianzó el pensamiento

como evidencia Dussel (2009) “las nuevas tecnologías, dicen algunos, implican un borramiento de las diferencias entre las generaciones.”(p.187), dejando atrás que el conocimiento es de unos pocos, evidenciando que esas nuevas narrativas que unen están en murales, bailes, arengas y diversas formas de resistencia, siendo una ventaja que está al alcance y disposición de todos, cambiando el panorama y corresponde volver a aprender, escuchar al otro y reaprender con una postura comprometida, colectiva y responsable donde se tome la opinión sin individualizar, ni segmentar, hacer de todas y todos uno. Las secuelas de la sociedad dominadora en la consciencia de los individuos en torno a su comunidad son innegables y se expresan en la falta de autonomía, la carencia de identidad, la pasividad y la indiferencia política, la neurosis consumista y la vaciedad del discurso.

Los anteriores aspectos describen a los miembros de las masas sociales e, inclusive, a los representantes de las élites políticas y económicas hegemónicas, quienes de manera aún más aberrante ejercen el control y el dominio; de esta manera, se encuentra bajo el dominio de los intereses irracionales de su clase. En este sentido, se puede concluir que el uso de la razón convirtió a los medios en la justificación de los fines. Para la teoría tradicional el uso extremo de la razón legitima cualquier resultado manifiesto en índices o relaciones numéricas. Así, la diferencia entre los sistemas democráticos de Occidente y los Estados autoritarios está en la forma, pero no en el contenido, de los medios de coerción, lo cual permite que los regímenes llamados a su suerte democráticos u autoritarios, correspondan al objetivo fundamental de dominar y someter a los individuos con fines económicos, políticos o militares.

En la sociedad dominadora el individuo contemporáneo mantiene una certeza para sí, una seguridad interna dirigida a la vez a su entorno inmediato. Esta certidumbre surge de la convicción irracional del ser humano de ser quien dice que es; en suma, un acuerdo de creencias, gustos, emociones y prácticas que el individuo refleja y presenta como identidad. Es sobre estas dinámicas de la vida cotidiana en las que el hombre y la mujer, asientan sus principales convicciones y metas a futuro. A partir de las creencias políticas o religiosas, el sujeto contemporáneo construye su bienestar presente y venidero; sus gustos y emociones manifiestan sus motivaciones; sobre su sentir sexual, es común observar que el individuo exprese también su complacencia de manera abierta y, a la vez, con un carácter de etiqueta.

Estas disposiciones, que también demuestran una evidente volatilidad, se convierten en la movediza piedra angular sobre la cual el individuo se afirma, cuya identidad sobre sí mismo varía según la efervescencia del momento, que es procurado de manera efectiva por las innumerables posibilidades de consumo ligadas de manera sospechosa por la sociedad dominadora. Es así que el movimiento del aparato generalizado rompe con la expectativa que la sociedad de consumo pronostica para los seres más abyectos.

Dichas dinámicas, que (Marcuse, 1993) denomina como “necesidades” (p. 36), son susceptibles de ser verdaderas o falsas; se encuentran insertas en la vida cotidiana: “La intensidad, la satisfacción y hasta el carácter de las necesidades humanas, más allá del nivel biológico, han sido siempre precondicionadas” (p.34). Sobre estas pre-existencias manifiestas, es que las nuevas ciudadanías, develan a la sociedad en su conjunto, para

denunciarlas como injustas y desafortunadas para el desenvolvimiento de las nuevas ciudadanías.

¿Está la sociedad preparada para percibir estas dinámicas dominantes? ¿Es consciente de su estado de alienación? Es evidente que el aparato de producción y de consumo dispuesto capacita y normaliza a los individuos para asimilar dichas cuestiones utilizando los medios de dominación superficiales, con consecuencias imperceptibles e inconscientes. Para la mayoría de las personas, estas dudas se convierten en una neurosis degradante y en un ejercicio inútil, los cuales se manifiestan por los medios de comunicación tradicionales en los que las expresiones más retrógradas de la sociedad tienen eco y voz deliberante.

En este sentido, (Marcuse, 1993) indica esta inutilidad de la siguiente manera: “Bajo las condiciones de un creciente nivel de vida, la disconformidad con el sistema aparece como socialmente inútil, y aún más cuando implica tangibles desventajas económicas y políticas y pone en peligro el buen funcionamiento del conjunto” (p. 32). Las “desventajas” a las que hace referencia el autor alemán demuestran la imposibilidad del individuo para adelantar reflexiones concernientes a su vida, cuando estas cavilaciones ponen de manifiesto el aislamiento político y económico de posturas diferentes que el mismo sistema impone a los individuos. A decir de Marcuse, dichas desventajas se desocultan cuando en medio de las protestas generalizadas en las calles, las fuerzas dominantes señalan sin desparpajo que la producción de bienes es un bien invaluable ratificado en la generación de tasa de empleo rentables.

Uno de los mayores inconvenientes que tiene la lectura crítica de la sociedad cerrada es precisamente la consideración errada y manipulada de que dicho discurso es caduco, que no mantiene ninguna relación con las circunstancias actuales de la sociedad. Estas consideraciones, convenientemente manipuladas, se disimulan de manera particular cuando categorías de análisis crítico son vaciadas de sentido y pierden relevancia como discurso práctico, ejemplo son las determinaciones de las nuevas ciudadanía en las cuales el discurso deliberante de las masas es expresado en la praxis.

El vacío de estas posibilidades se encuentra relacionado con la peligrosa e imperceptible cualificación del poder expresado en los medios de comunicación tradicionales. En este sentido, libertad, democracia y justicia se convierten en una falacia sobre la cual la sociedad cerrada se despliega a través de los mecanismos uniformes de control. El vaciamiento de sentido de los discursos convierte al lenguaje en un conjunto de operaciones y a los conceptos en palabras etéreas. Esta característica es intangible para los individuos, y se perfila como uno de los fundamentos del dominio de la sociedad cerrada que se cierne sobre la base de la ciencia contemporánea.

Por lo tanto, (Marcuse, 1993) asume la asimilación de la diferencia, la absorción de la oposición y la integración de todas las necesidades humanas en la estructura del sistema de dominación totalitaria se plantean en el ámbito de lo imperceptible y tecnológico.

Una oposición que no sea radical y efectiva fuera de los términos de la sociedad dominadora tampoco generaría una salida hacia la libertad y autonomía del individuo y

eventualmente de las nuevas ciudadanías; por el contrario, sucedería un frecuente retorno a las mismas circunstancias previas, y la asimilación del individuo en el todo de la dominación sería cada vez más práctica en hechos evidentes como la represión, las falsas necesidades y la escasez en las periferias.

Se puede ejemplificar lo anterior confrontando los medios diferenciados de control y sometimiento entre una dictadura y una democracia. Estos sistemas mantienen, contra cualquier pronóstico, los mismos medios racionalizados y fines de control y adecuación de la masa. En apariencia los dos sistemas políticos se encuentran cada cual en la antípoda. La ciudadanía contemporánea desde la modernidad ha postulado la democracia como el mejor de los escenarios para el desarrollo de las potencialidades y libertades del individuo; sin embargo, las sociedades democráticas padecen los mismos rezagos represivos de los regímenes dictatoriales: en el primero de manera imperceptible y en el segundo de manera directa y violenta, relacionados los dos por el progreso tecnológico y el despilfarro consumista que ambos regímenes implican.

La confusión aparentemente involuntaria entre los mecanismos de dominación de los distintos regímenes es sin duda responsabilidad de los individuos, y en términos propositivos de las ciudadanías contemporáneas, capaces de denunciar el control y la dominación, esta vez no en los términos pseudo-representativos de los parlamentos y congresos, sino radical en las calles, producto del rezago de dichas representaciones caducas. Al respecto, Marcuse (1993) afirma: “El progreso técnico, extendido hasta ser todo un sistema de dominación y coordinación, crea formas de vida (y de poder) que

parecen reconciliar fuerzas que se oponen al sistema y derrotar o refutar toda protesta en nombre de las perspectivas históricas de liberación del esfuerzo y la dominación” (p. 22).

El concepto de la libertad sobre la masa no es sobresaliente, pues el proceso de emancipación inicia con el de auto reflexión, ligada en la praxis coherente para la liberación. En este sentido, la propuesta marcusiana advierte sobre el carácter ontológico de dominación que ejerce la sociedad dominadora sobre los individuos hechos masa uniforme. Los aspectos más inconscientes en la vida de una persona son precisamente aquellos espacios de mayor control y administración ejercidos por el sistema. Marcuse (1993) insiste en que, de pensar en otras posibilidades vitales de organización social, instancias humanas como la autonomía podrían surgir en la práctica concreta: “Si el aparato productivo se pudiera organizar y dirigir hacia la satisfacción de las necesidades vitales, su control bien podría ser centralizado; tal control no impediría la autonomía individual, sino que la haría posible” (p. 32).

Mientras que este proceso de concientización social no se ejecute desde la instancia primordial que es el individuo, la libertad como concepto seguirá siendo vaciada, dejando un simple remanente en los individuos, que se encuentran relacionados con la acción y el efecto de elegir. Cuando la proposición clásica de libertad se sustenta profundamente en la acción de “elegir”, ésta se diluye en el hecho de que las contingencias susceptibles de elección en realidad forman parte de los mecanismos de dominación asestados imperceptiblemente por los intereses de la sociedad dominadora. Implica que los individuos sean libres o estén propendiendo por ello, más bien implica que bajo las condiciones de represión directa e imperceptible sobre las personas la consigna de la

libertad sea una apariencia. Bajo el gobierno de una totalidad represiva, la libertad se puede convertir en un poderoso instrumento de dominación.

En este sentido, es importante mencionar que la acción de elegir no basta para determinar si el individuo es libre o no; en la práctica concreta lo que se elige es prueba suficiente para determinar dicha facultad. En efecto, la sociedad dominadora impone sobre los individuos aquello que se escoge por medio de la propaganda publicitaria en ciertos casos, y en otras circunstancias, a través del aparato de control que determina las necesidades del hombre.

Finalmente, ante estas nuevas dinámicas sociales actuales se presentan diversos retos para cada uno de los sujetos partícipes de las ciudadanías porque ya no es solamente la postura como ciudadano, sino a la vez hacer desde dicha postura un ser social inmerso en un grupo con determinadas condiciones, significaciones e imaginarios contruidos culturalmente durante mucho tiempo, por el cual en estos momentos de crisis se expresan sentidos de pertenencia que estaban dormidos o doblegados desde estas percepciones, construir una visión de mundo particular desde lo colectivo.

Referencias

- Dussel, E (1995). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1001-1015.
- Dussel, E (2009). Política de la Liberación. Volumen II La arquitectónica. Editorial Trotta, S.A., Ferraz, 55. 28008 Madrid
- Marcuse, H. (1993). El hombre unidimensional. Barcelona: Planeta-Agostini.

- Marcuse, H. (2001d). Acerca del carácter afirmativo de la cultura. En L. Páez Díaz de León (Ed.), *La Escuela de Frankfurt. Teoría crítica de la sociedad. Ensayos y textos* (pp. 457-488). México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Campus Acatlán.
- Maturana, H (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Centro de Educación del Desarrollo (CEO) Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A Santiago de Chile 5ta. Edición 1992, 98 pp.
- Sousa, E (2011) *La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: su visión imaginaria desde la otredad*. Cuadernos del CENDES, vol. 28, núm. 76, enero-abril, 2011, pp. 23-47. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela